

Tecnologías para o portugués

Actas del V Congreso Internacional
de la Sociedad Extremeña de Estudios
Portugueses y de la Lusofonía (SEEPLU)

Cáceres, 9-10 de noviembre de 2017

ANA BELÉN GARCÍA BENITO
IOLANDA OGANDO GONZÁLEZ
(eds.)



VERSIÓN PARA IMPRIMIR

INICIO

ÍNDICE

ÍNDICE



Índice

UNIVERSIDAD DE EXTREMADURA



© Los autores/as

© Universidad de Extremadura para esta 1ª edición

Editoras:

Ana Belén García Benito, Iolanda Ogando González

Colaboradores/as:

Ana Amélia Carvalho	Simone Tomé
Maria João Marçalo	Diogo Rocha
Ana Alexandra Silva	Luciana Lousada
Maria Natália Santos	Sílvia Araújo
Mª da Graça Sardinha	María Dolores Lerma Sanchis
João Machado	Cristina Martins
Maria do Céu Fonseca	Conceição Carapinha
Fernando Gomes	Celeste Vieira
Salomé Girard	Maria Luísa Leal
Ângela Carvalho	Mª Jesús Fernández García
Enrique Santos Unamuno	Beatriz Rodríguez Caldera
Isabel Margarida Duarte	Rocío Alonso Rey
Paulo Santos	Bárbara Azevedo

Diseño del cartel y programa: IOESU

Página web: <https://seeplu.wixsite.com/tecpt>
(responsable: Xabier Cid Fernández)

Actas Storify:

<https://storify.com/iberisTICs/tecpt-atas-storify>

Edita:

Universidad de Extremadura. Servicio de Publicaciones
C/ Caldereros, 2 - Planta 3ª. 10071 Cáceres (España)
Tel. 927 257 041; Fax 927 257 046
E-mail: publicac@unex.es
<http://www.unex.es/publicaciones>

I.S.B.N.: 978-84-09-03865-7

Cáceres, 2019



INTRODUCCIÓN 4
Ana Belén García Benito, Iolanda Ogando González | Universidad de Extremadura

Texto inaugural

JOGOS, GAMIFICATION E REALIDADE AUMENTADA: ENVOLVER OS ESTUDANTES NA APRENDIZAGEM 9
Ana Amélia A. Carvalho | FPCE, Universidade de Coimbra

Secção 1 APPS E OUTRAS EXPERIÊNCIAS PRÁTICAS COM TIC PARA O ENSINO-APRENDIZAGEM DA LÍNGUA PORTUGUESA..... 15

O USO DE APLICAÇÕES ON-LINE PARA A APRENDIZAGEM DO PLE: EXERCÍCIOS EXPLORATÓRIOS COM O WHATSAPP..... 16
Maria João Marçalo, Ana Alexandra Silva | Universidade de Évora
Maria Natália Santos | Instituto Politécnico de Leiria

CLILSTORE. UMA PLATAFORMA DE LIVRE ACESSO AO SERVIÇO DO ENSINO DO PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA 21
Ana Alexandra Silva, Maria João Marçalo | Universidade de Évora

DOS LUGARES DA ÁGUA. PROPOSTAS PARA O CONTEXTO PEDAGÓGICO 26
Mª da Graça Sardinha | Universidade da Beira Interior
João Machado | Instituto Politécnico de Castelo Branco

Secção 2 ELABORAÇÃO DE MATERIAIS PARA O ENSINO ONLINE DE PLE..... 30

CORPUS GRAMATICAL DO PORTUGUÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA (PLE)
www.corpusgramaticalple.uevora.pt 31
Maria do Céu Fonseca, Maria João Marçalo, Ana Alexandra Silva, Fernando Gomes | Universidade de Évora

A BANDA DESENHADA DIGITAL AO SERVIÇO DO ENSINO-APRENDIZAGEM DE PORTUGUÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA 34
Salomé Girard, Ângela Carvalho | Universidade do Porto

TIMELINE DE LA HISTORIA DE LA LITERATURA PORTUGUESA A PARTIR DE O MINISTÉRIO DO TEMPO..... 37
Enrique Santos Unamuno, Iolanda Ogando González | Universidad de Extremadura



Secção 3 DESENVOLVIMENTO DE DESTREZAS E COMPETÊNCIAS EM PLE ATRAVÉS DAS TIC 40

ENSINO DA ORALIDADE PARA FALANTES DE ALEMÃO: RECURSOS ONLINE DE PORTUGUÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA 41

Prof. Doutora Ângela Carvalho, Prof. Doutora Isabel Margarida Duarte, Prof. Doutor Paulo Santos, Prof. Doutora Simone Tomé | Universidade do Porto

O PAPEL DOS MATERIAIS ÁUDIO NO DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA DE INTERAÇÃO ORAL NA APRENDIZAGEM DE PORTUGUÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA. 44

Diogo Rocha, Ângela Carvalho | Universidade do Porto

USO DAS TIC PARA O DESENVOLVIMENTO DA COMPREENSÃO AUDITIVA NO ENSINO DE PLE. 47

Luciana Lousada | Linguaffin

PROJETO LUDOBIBLIOTECH: DESENVOLVER COMPETÊNCIAS DE LEITURA E ESCRITA NO ENSINO BÁSICO E SECUNDÁRIO 51

Sílvia Araújo | Universidade do Minho

MEDIACIÓN Y COMPETENCIA INTERCULTURAL: INVESTIGACIÓN Y DIDÁCTICA 55

María Dolores Lerma Sanchis | Universidade do Minho - CEHUM

Secção 4 NOVAS MODALIDADES DE ENSINO ONLINE 58

DOCENCIA ONLINE Y PROBLEMÁTICA DEL PORTUGUÉS PARA HISPANOHABLANTES COMO RASGOS DISTINTIVOS DEL MEPELH. 59

Ana Belén García Benito | Universidad de Extremadura

INTERAÇÕES ORAIS TUTOR-APRENDENTE NO CURSO A DISTÂNCIA E-LENGUA - PORTUGUÊS A1: FATORES INDUTORES DE QUEBRAS DE COMUNICAÇÃO 63

Cristina Martins, Conceição Carapinha, Celeste Vieira | Universidade de Coimbra

NUEVOS CONTEXTOS DE APRENDIZAJE ONLINE: MOOC DE PORTUGUÉS LE PARA HISPANOHABLANTES DE LA UEX 67

Maria Luísa Leal, M^a Jesús Fernández, Beatriz Rodríguez Caldera | Universidad de Extremadura

Secção 5 OUTRAS PROPOSTAS GERAIS DA LÍNGUA, LITERATURA E CULTURA PORTUGUESA. 71

“DESCOMPLICANDO” EL VOCALISMO DEL PORTUGUÉS PARA LLEVARLO AL AULA 72

Rocío Alonso Rey | Universidad de Salamanca

HÁ CONSCIÊNCIA SOBRE GESTOS EMBLEMÁTICOS PORTUGUESES? 76

Bárbara Azevedo | Universidade do Porto

Introducción

Ana Belén García Benito, Iolanda Ogando González | Universidad de Extremadura
agbenito@unex.es / iolanda@unex.es

Los días 9 y 10 de noviembre de 2017 celebramos en la Universidad de Extremadura el V Congreso Internacional de la Sociedad Extremeña de Estudios Portugueses y de la Lusofonía (SEEPLU), organizado por esta asociación en colaboración con el Área de Filologías Gallega y Portuguesa de la UNEx y los grupos de investigación CILEM (HUM 008) y LEPOLL (HUM 011).

Bajo el lema *Tecnologías para o português (#tecPT)*, el encuentro convocaba a investigadores y docentes del área de los estudios portugueses para que presentasen propuestas didácticas y científicas relacionadas con las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en la enseñanza del portugués lengua materna, lengua segunda y/o lengua extranjera (PLM / PL2 / PLE).

De este modo, el congreso sirvió para congregarse a investigadores y docentes españoles, portugueses, brasileños, polacos, reunidos con un denominador común: el interés por las prácticas docentes y las reflexiones teóricas acerca del portugués como lengua y

manifestación de varias culturas, y sus nuevas realidades asociadas a las TIC, algunas de las más recientes e innovadoras en el campo de la enseñanza de las lenguas extranjeras. Aun así, el otro factor que aunaba estas propuestas era la consciencia de que, a estas alturas, el carácter novedoso del tema no procede del soporte, largamente implementado en multitud de experiencias didácticas y/o investigadoras, sino de la necesidad de continuo aprendizaje y experimentación que los múltiples y rápidos cambios que las tecnologías implican en este vertiginoso mundo.

En este sentido, el de las TIC es un terreno de investigación (y por ende, de publicación) relativamente arriesgado, incluso ingrato y deslucido, dado el carácter efímero y caduco de sus resultados, propuestas, experiencias y prácticas. Esta posible pérdida de relevancia, asociada a la todavía no superada 'novedad' de la introducción de las tecnologías en la realidad académica, deja con frecuencia estos esfuerzos en terreno de nadie, y explica el día a día de estos

profesores e investigadores que han de pagarse los *softwares*, dedicar su tiempo personal a descubrir nuevas herramientas y a formarse de manera autónoma, y a fin de cuentas, a desbrozar estos nuevos terrenos con la sensación de que todavía están pagando el precio de la contradicción entre el paso rápido de la tecnología y el mucho más demorado de la academia.

De todo ello pretendía dar cuenta este V Congreso de la SEEPLU, ofreciéndose como plataforma de trabajo, divulgación y consolidación de un terreno al que, por más manido y comentado que esté en el discurso público, le queda todavía mucho camino por recorrer tanto a nivel teórico como práctico.

Por eso, debemos agradecer el meritorio esfuerzo de innovación y la apuesta por la renovación que tanto en la docencia como en la investigación nos presentaron todos los participantes en el congreso durante esos dos días de noviembre; y, claro está, debemos aumentar nuestro agradecimiento por la disponibilidad para transformar sus ponencias en textos escritos que ayuden a divulgar y mostrar estas experiencias a un público mucho más amplio.

El lector interesado podrá así encontrar en este volumen de actas 17 trabajos, que hemos organizado en 5 secciones, precedidas por un texto que, resultante de una de las conferencias plenarias, asume un papel inaugural en el conjunto.

En efecto, con este carácter introductor, contamos con el texto de Ana Amélia Carvalho, en el cual esta eminente investigadora de la Universidade de Coimbra presenta la labor desarrollada para la implementación de estrategias de gamificación en el aula, mediante la creación y uso de aplicaciones y otros materiales de realidad aumentada.

A continuación, la primera de las grandes secciones, APPS E OUTRAS EXPERIÊNCIAS PRÁTICAS COM TIC PARA O ENSINO-APRENDIZAGEM DA LÍNGUA PORTUGUESA reúne tres textos: las profesoras de la Universidade de Évora Marçalo, Silva y Santos reflexionan sobre el uso de *whatsapp* en el proceso de enseñanza del PLE; las profesoras Marçalo y Silva presentan también los resultados de la plataforma de libre acceso, CLISTORE, destinada a la publicación y reutilización de materiales para la enseñanza PLE; y, en tercer lugar, los profesores de la Universidade da Beira Interior, Sardinha y Machado, comentan la experiencia de divulgación de la obra de Marmelo e Silva y la casa museo a él asociada, con recurso a las herramientas TIC.

La segunda sección, ELABORAÇÃO DE MATERIAIS PARA O ENSINO ONLINE DE PLE cuenta con otros tres trabajos: los profesores Fonseca, Marçalo, Silva y Gomes de la Universidade de Évora nos presentan el *Corpus Gramatical do Português Língua Estrangeira* y sus potencialidades en el estudio del PLE; las profesoras Girard y Carvalho, de la Universidade do Porto, reflexionan sobre el uso del cómic digital en ámbito de enseñanza PLE y, por último, Santos Unamuno y Ogando, de la Universidad de Extremadura, proponen una actividad de aprendizaje de literatura y cultura en esa misma área del portugués como lengua extranjera a partir de la serie *O Ministério do Tempo*.

La siguiente sección, DESENVOLVIMENTO DE DESTREZAS E COMPETÊNCIAS EM PLE ATRAVÉS DAS TIC es la más extensa, con cinco trabajos. Comienza con el estudio sobre los recursos online utilizados en una experiencia de enseñanza de PLE a hablantes de alemán propuesto por los/as profesores/as Carvalho, Duarte, Santos y Tomé, de la Universidade do Porto; sigue con el estudio de Rocha y Carvalho, de la misma universidad, sobre la utilización de audios para el desarrollo de la competencia de interacción oral; continua con el trabajo de Lousada (LINGUAFFIN)

que propone estrategias con herramientas TIC para el desarrollo de la comprensión oral; tenemos posteriormente el trabajo de la profesora Araújo, de la Universidade do Minho, en el cual presenta el proyecto *LudoBiblioTech*, en el que las tecnologías se ponen al servicio del desarrollo de las competencias de lectura y escritura y un ejemplo claro de transferencia a la sociedad; y finaliza con el trabajo de la profesora Lerma Sanchis, en el cual vemos las potencialidades del cine en la enseñanza de lengua y cultura española a alumnos portugueses.

La cuarta sección, *NOVAS MODALIDADES DE ENSINO ONLINE*, reúne otros tres trabajos, centrados esta vez en experiencias de enseñanza exclusivamente online: el Máster de Enseñanza de Portugués como Lengua Extranjera a Hispanohablantes (MEPLEH), que nos presenta su coordinadora, la profesora García Benito de la Universidad de Extremadura; el análisis de las interacciones en el curso E-LENGUA – Português A1, desarrollado en la Universidade de Coimbra, presentado por las profesoras Martins, Carapinha y Vieira y, por último, el proceso de creación y resultados del MOOC de portugués LE desarrollado en la Universidad de Extremadura y presentado por las profesoras Leal, Fernández García y la técnico responsable de la sección MOOC de la UNEx, Rodríguez Caldera.

Por último, en la sección habitual y siempre presente en los congresos SEEPLU, sobre *OUTRAS PROPOSTAS GERAIS DA LÍNGUA, LITERATURA E CULTURA PORTUGUESA*, contamos con la propuesta de Alonso Rey, en el que esta profesora de la Universidad de Salamanca presenta estrategias para la enseñanza del vocalismo portugués a hispanohablantes; y el trabajo de Azevedo, de la Universidade do Porto, centrado en el estudio y resultados sobre gestos emblemáticos portugueses y la posibilidad de enseñanza también a alumnos hispanohablantes.

Podemos concluir, por lo tanto, que el volumen recopila un importante número de trabajos sobre un variado abanico de temas

centrados alrededor de la docencia e investigación de la enseñanza-aprendizaje PLE con las TIC, sin olvidar los avances en otras áreas de la enseñanza del portugués como lengua materna o a través de estrategias que no implican necesariamente el uso de tecnologías.

Por último, no podemos cerrar este apartado introductorio sin reiterar los agradecimientos a todos los colaboradores y patrocinadores del congreso, que constituyen una lista numerosa de personas e instituciones sin los cuales el encuentro no habría sido posible.

En primer lugar, debemos mencionar los grupos de investigación CILEM y LEPLL (muy especialmente a sus directores, Enrique Santos Unamuno y Juan M. Carrasco González), que contribuyeron de manera decisiva para la realización del congreso con medios económicos, técnicos y humanos, gracias a las ayudas del V Plan Regional de Investigación promovido por la Junta de Extremadura con fondos FEDER; e igualmente, al Centro de Lengua Portuguesa del Instituto Camões y su coordinadora, Raquel Gafanha, y al Centro de Estudos Galegos y su lector, Guillermo Vidal Fonseca, que contribuyeron con financiación y ayuda personal para que pudiésemos contar en el congreso con eminentes investigadores en el área de las TIC y el portugués y de las TIC y el gallego (logrando de este modo que, una vez más, el congreso SEEPLU también se convirtiese en un espacio de diálogo entre estas tres lenguas del occidente peninsular: castellano, gallego y portugués).

En segundo lugar, debemos dar nuestro agradecimiento a la Universidad de Extremadura y, en su seno, a servicios y centros específicos como la Biblioteca Central, espacio físico en el que se desarrolló el congreso, y a la directora de la Biblioteca, M^a Teresa Mateos, por habernos facilitado al máximo la organización del encuentro en el Salón de Actos de este edificio. El otro espacio de encuentro fue la Facultad de Filosofía y Letras, a cuyo Decanato

tenemos que agradecer tanto los medios materiales como económicos, al igual que la participación en el evento de la Vicedecana de Nuevas Tecnologías, Investigación y Transferencia, M^a Luisa Harto Trujillo.

Dentro de la UNEx, también queremos mostrar nuestro inmenso agradecimiento al servicio de EDUROAM de la universidad, que nos sirvió para que todos y todas lxs asistentes pudiesen conectarse a la red en esos días (aspecto esencial precisamente en un encuentro sobre *tecnologías para o português*).

Igualmente, el Departamento de Lenguas Modernas y Literaturas Comparadas fue otro pilar fundamental para la financiación y organización del congreso, por lo que queremos también manifestar nuestro agradecimiento tanto a la directora, Olga García García, como a la subdirectora, Victoria Pineda González, el apoyo a lo largo de todo el año hasta el mismo día de la inauguración.

Agradecemos también a la Diputación de Cáceres por habernos facilitado materiales para la divulgación, en portugués, de diversos sectores turísticos y culturales de Cáceres y Extremadura, aspecto esencial para la promoción del espacio de encuentro y el establecimiento de un mayor lazo afectivo entre la ciudad y los visitantes que acudían al congreso. También el Gabinete de Iniciativas Transfronterizas de la Junta de Extremadura debe aparecer en esta nómina de agradecimientos, al habernos ayudado con material divulgativo de la lengua portuguesa en Extremadura y, como siempre, haber apoyado la realización de los congresos SEEPLU.

Debemos, a continuación, mencionar a los comités, organizador y científico, que desde el primer día trabajaron de manera constante para que todos los aspectos del congreso fuesen un éxito; así como a Xabier Cid por la realización y mantenimiento de la web

de divulgación del encuentro (<https://seeplu.wixsite.com/tecpt> y <https://seeplu.wixsite.com/tecpt-es>). Patricia Martín, Tânia Monteiro y Guillermo Vidal nos ayudaron en la gestión del espacio y la recepción de invitados e invitadas en los dos días del congreso, por lo que debemos mostrar nuestro reconocimiento como organizadoras por haber contado con esta ayuda inestimable, que contribuyó a una imagen profesional y comprometida por parte de toda la organización.

Asimismo, queremos agradecer a todos los integrantes del área de Filologías Gallega y Portuguesa y de la SEEPLU, tanto por la contribución económica que ambos grupos ofrecieron para la organización del encuentro, como por la disponibilidad durante esos días para acompañar a los invitados, presentar y moderar mesas y, en general, por haber ayudado a que todos los pequeños y grandes detalles ayudasen a que el evento fuese un éxito.

Por supuesto, debemos mostrar también nuestra gratitud a todos los estudiantes, presentes e interesados desde la primera a la última sesión, de manera que todos los participantes se encontraron con un público atento y receptivo al que resultaba mucho más gratificante presentar iniciativas, propuestas y resultados; mientras que para nosotras, como organización, demostró el interés que el tema tenía también para un público joven que promoverá este tipo de experiencias de innovación en sus clases y/o trabajos futuros.

Por último, debemos también mostrar nuestro reconocimiento al Servicio de Publicaciones de la Universidad de Extremadura por facilitar la publicación de estas actas, que constituyen un cierre excelente para las que, sin duda alguna, fueron unas jornadas de trabajo excelentes.

Gracias a todxs por esta ayuda inestimable. Nos vemos en el VI Congreso de la SEEPLU.

tecnologias para o portugués

V Congresso Internacional SEEPLU

#tecpt

9-10 de novembro de 2017
Salón de Actos
Biblioteca Central - Cáceres
UNEX

comissão organizadora:
Iolanda Ogando (directora)
Ana Belén García Benito (secretária)
Sandra C. Hurtado Cardoso (vogal)
Bárbara Azevedo (vogal)
Guillermo Vidal Fonseca (vogal)

conselho científico:
Rocio Alonso Rey (Universidad de Salamanca)
Juan M. Carrasco González (Universidad de Extremadura)
Fernando Albuquerque Costa (Universidade de Lisboa)
Isabel Margarida Duarte (Universidade do Porto)
Cândido Oliveira Martins (Universidade Católica Portuguesa)
Micaela Ramon Moreira (Universidade do Minho)
Enrique Santos Unamuno (Universidad de Extremadura)
Otilia Costa e Sousa (Instituto Politécnico de Lisboa)

mais informação: <https://seeplu.wixsite.com/tecpt> <https://twitter.com/seepluex> congreso.seeplu@gmail.com



9 DE NOVEMBRO DE 2017

9h00-9h30 – RECEÇÃO – entrega de documentação
9h30-10h00 – INAUGURAÇÃO

M^a Luisa Harto Trujillo (Vicedecana de Nuevas Tecnologías, Investigación y Transferencia de la Facultad de Filosofía y Letras)

Montaña Hernández Martínez (Directora Gabinete de Iniciativas Transfronterizas)
Victoria Pineda González (Dpto. de Lenguas Modernas y Literaturas Comparadas)
Juan M. Carrasco González (Presidente de la SEEPLU)
Iolanda Ogando González (Directora del Congreso)

10h00-11h00 – CONFERÊNCIA: Fernando Albuquerque Costa (U. Lisboa) - A leitura e a escrita na era digital. Desafios para a escola e para os professores de língua portuguesa (modera: Iolanda Ogando)

11h00-11h30 – PAUSA CAFÉ

11h30-12h20 – PAINEL: Apps e software para o ensino da língua portuguesa (modera: Juan M. Carrasco González)

Maria João Marçalo (U. Évora) + Ana Alexandra Silva (U. Évora) + Natália Santos (IP Leiria) - O uso de aplicações on-line para a aprendizagem do PLE e de outras LE: exercícios exploratórios com o Whatsapp

Maria João Marçalo + Ana Alexandra Silva (U. Évora) – CLILSTORE - uma plataforma de livre acesso ao serviço do ensino do Português como Língua Estrangeira

12h20-13h10 – PAINEL: Aplicações práticas das TIC no ensino de português (modera: Maria da Conceição Cabrita)

Sofia Oliveira Dias (U. Salamanca) – As TIC aplicadas ao ensino-aprendizagem de léxico: PLE

M^a da Graça Sardinha + João Machado (U. Beira Interior) – Práticas de interculturalidade em didática do português: propostas de atividades em textos de Marmelo e Silva

13h10-15h00 – PAUSA ALMOÇO

15h00-16h00 – CONFERÊNCIA: Daniel Alves (U. Nova Lisboa) – “Interdisciplinar” ou morrer? As Humanidades Digitais na investigação e divulgação da língua e da cultura portuguesa (modera: Enrique Santos Unamuno)

16h00-17h15 – PAINEL: Elaboração de materiais de ensino de PLE online (modera: Maria Luísa Madeira Leal)

Maria do Céu Fonseca + Maria João Marçalo + Ana Alexandra Silva + Fernando Gomes (U. Évora) – Corpus Gramatical do Português Língua Estrangeira (PLE) - www.corpusgramaticalple.uevora.pt

Salomé Girard + Ângela Carvalho (U. Porto) – Elaboração de materiais de ensino de PLE online: A banda desenhada digital ao serviço do ensino-aprendizagem de Português Língua Estrangeira

Enrique Santos Unamuno + Iolanda Ogando (UNEX) – Timeline da história da literatura a partir do *Ministério do Tempo*

17h15-17h30 – PAUSA

17h30-19h35 – PAINEL: Desenvolvimento de destrezas e competências em PLE (modera: Sandra Hurtado Cardoso)

Isabel Margarida Duarte + Ângela Carvalho + Simone Tomé + Paulo Santos (U. Porto) – Ensino da oralidade para falantes de Alemão: recursos online de Português Língua Estrangeira

Diogo Miguel Santos Rocha + Ângela Carvalho (U. Porto) – O papel dos materiais áudio no desenvolvimento da competência de interação oral no Português Língua Estrangeira

Luciana Abreu Lousada (Linguaffin) – Uso das TIC para desenvolvimento da compreensão auditiva no ensino de PLE

Silvia Araújo (U. Minho) – Projeto *LudoBiblioTech*: desenvolver competências de leitura e escrita no ensino básico e secundário

Maria Dolores Lerma Sanchis (U. Minho) – Mediación y competencia intercultural: investigación y didáctica

10 DE NOVEMBRO DE 2017

9h00h-10h00 – CONFERÊNCIA: Elisa Fernández Rei (U. Santiago de Compostela) - Tecnoloxías para o estudo da prosodia do galego (modera: Juan M. Carrasco González)

10h00-11h15 – PAINEL: Outras propostas gerais da língua, literatura e cultura portuguesa (modera: Guillermo Vidal Fonseca)

Adriano Milho Cordeiro (FLUC - UI&D-CLP) – D. António de Ataíde: percursos de uma vida de palavras e de atos

Fabiana dos Santos Sousa (U. Coimbra) – A poesia sonora como uma forma de produção de presença e de linguagem a partir do espaço – corpo

Bárbara Azevedo (U. Porto) – Há consciência sobre gestos emblemáticos portugueses?

11h15-11h45 – PAUSA CAFÉ

11h45-12h35 – PAINEL: Outras propostas gerais da língua, literatura e cultura portuguesa (modera: Carmen M. Comino Fernández de Cañete)

Rocio Alonso Rey (U. Salamanca) – “Descomplicando” el vocalismo del portugués para llevarlo al aula

Bartosz Dondelewski - (U. Jaguelónica de Cracóvia) – “...y tú, ¿eres catedrático o qué?” Da identidade dun investigador que quiere falar de identidades

12h40h-13h40 – CONFERÊNCIA: Ana Amélia A. Carvalho (U. Coimbra) - Jogos, Gamification e Realidade Aumentada: para envolver os alunos na aprendizagem (modera: Raquel Gañanha)

13h40-15h00 – PAUSA ALMOÇO

15h00-16h00 – CONFERÊNCIA: João Couvaneiro (U. Lisboa) - Utopias e Distopias, Educação e Tecnologias (modera: Ana Belén García Benito)

16h00-17h15 – PAINEL: Novas modalidades de ensino online (modera: M^a Jesús Fernández García)

Ana Belén García Benito (UNEX) – Docencia online y problemática del portugués para hispanohablantes como rasgos distintivos del MEPLH

Juan M. Carrasco González (UNEX) – Una experiencia de nuevas tecnologías aplicadas al Máster de Português on-line

Cristina Martins + Conceição Carapinha + Celeste Vieira (U. Coimbra) – Interações orais tutor-aprendente no curso a distância “E-LENGUA - Português A1”.: fatores indutores de quebras de comunicação

17h15-17h30 – PAUSA

17h30-18h45 – PAINEL: MOOC e outras experiências de ensino através das TIC (modera: Andrés Pociña López)

Graça Capinha (CES - UCoimbra) – Um MOOC (*Massive Open Online Course*) de Escrita Criativa: uma experiência no ensino do português

Maria Luisa Leal + M^a Jesús Fernández + Beatriz Rodríguez Caldera (UNEX) – Novos contextos de ensino online: MOOC de Português LE para hispano falantes da UEX

Fabiana dos Santos Sousa (U. Coimbra) – A inserção do computador na sala de aula: o ensino da Língua Portuguesa mediado pela tecnologia

18h45-19h00 – ENCERRAMENTO

Texto inaugural

Jogos, Gamification e Realidade Aumentada: envolver os estudantes na aprendizagem

Ana Amélia A. Carvalho | FPCE, Universidade de Coimbra
anaameliac@fpce.uc.pt

RESUMO

Os alunos estão habituados a um ambiente centrado na interação constante, estando sempre conectados aos amigos e à informação. Recebem e enviam mensagens, comentam posts, clicam em "Like". Estão habituados ao imediato, ao feedback constante. Talvez por esse motivo, têm dificuldade em estarem atentos numa aula teórica. Além disso, a atenção tende a declinar depois de 15 minutos. Assim, as metodologias ativas promovem tarefas para os alunos executarem, envolvendo-os na aula. E se as apps não são imprescindíveis na aprendizagem ativa, elas são úteis para envolver os alunos na aprendizagem, rentabilizando simultaneamente os seus dispositivos móveis. Nesta conferência são reportadas estratégias que fomentam o envolvimento dos alunos, a sua assiduidade e pontualidade nas aulas. De seguida, foca-se nos jogos digitais particularmente os jogos sérios, na *gamification* e na realidade aumentada, como formas de envolver os alunos na aprendizagem, apresentando-se exemplos.

Esta geração, de uma forma geral, está familiarizada com os jogos digitais, com as recompensas, com os desafios, com a necessidade de superar dificuldades, desenvolvendo a persistência, a tomada de decisão e aprendendo a colaborar online. Eles constituem uma forma de se atingir o estado de fluxo ou de experiência ótima, que permite um elevado estado de concentração e de satisfação. Os jogos sérios ou educativos constituem um recurso a não descurar, sendo referidos quatro jogos.

O conceito de *gamification* começou por ser utilizado em contextos de marketing e das empresas, mas rapidamente passou a ser integrado no ensino. Aborda-se sucintamente o modelo Octalysis e apresentam-se os conceitos de gamificação estrutural e de conteúdo.

Por fim, caracteriza-se o conceito de realidade aumentada, apresentando-se exemplos realizados com o Aurasma Studio.

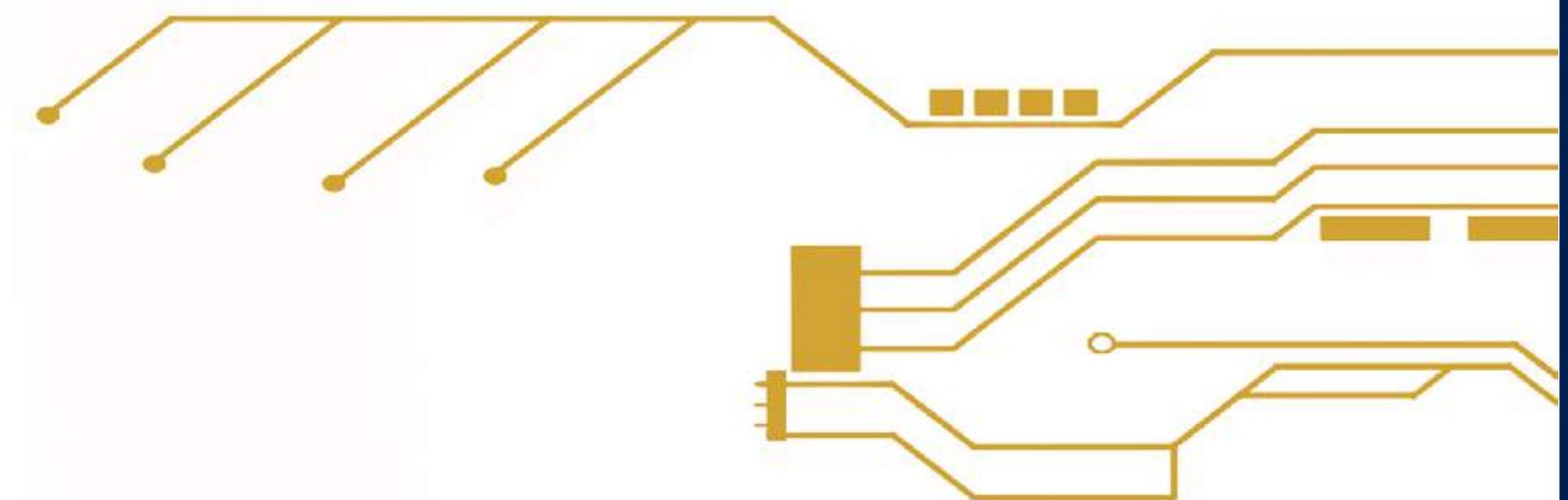
ABSTRACT

Students are familiar with an environment of continuous interaction, being connected to friends and information all the time. They receive and send messages, and comment and like posts. They are used to immediacy and to continuous feedback. This is maybe the reason that lies behind their difficulty to keep focus during a lecture. Also, attention begins to drop after 15 minutes. Active methodologies involve assigning tasks to students to keep them engaged in the classroom. And, although apps are not indispensable in active learning, they have been proved useful to engage students and to commit them to learning processes while they use their mobile devices. In this conference some strategies to improve students' engagement, assiduity and punctuality are presented. Then we approach digital games, particularly serious games, gamification and augmented reality as ways to engage students in learning, and examples of this are shown.

This generation is overall familiar with digital games, rewards, challenges and the overcoming of difficulties. They have improved their resilience and decision-making talent, and they have learned how to work together online. These practices are a way for them to achieve flow, when a high state of concentration and satisfaction is reached. Serious or educational games are a resource that must be considered, and four examples are mentioned here.

The concept of gamification was firstly used in marketing and corporative contexts, and from there it was quickly adopted in education. The Octalysis' model is briefly introduced and the concepts of structural and content gamification are presented.

Finally, augmented reality is described and some examples with Aurasma Studio are showcased.



Os estudantes estão familiarizados com um ambiente interativo, estando sempre conectados aos amigos e à Web. Estão habituados ao imediato, ao *feedback* constante. Talvez por esse motivo, têm dificuldade em manter a atenção numa aula teórica. Alguns autores, nas nomenclaturas usadas, evidenciam algumas das suas características, como por exemplo: Geração Polegar (Rheingold, 2003), Homo Pixelus (Koster, 2005), Homo Zappiens (Veen & Vrakking, 2009) ou, entre outras, os Superficiais (Carr, 2011).

Estes estudantes, com que nos deparamos no nosso dia-a-dia, apreciam uma aprendizagem ativa, ou seja, gostam de ser desafiados pelo docente várias vezes ao longo da aula para pequenas tarefas individuais ou em pares, com a duração de um a três minutos (Eison, 2010, Felder & Bryant, 2009). A atenção tende a declinar em menos de 15 minutos. E se as *apps* não são imprescindíveis na aprendizagem ativa, elas são úteis para envolver os estudantes na aprendizagem, rentabilizando simultaneamente os seus dispositivos móveis e expandindo as potencialidades da sala de aula, como sugere a UNESCO desde 2013.

Nesta conferência são reportadas estratégias que fomentam o envolvimento dos estudantes, a sua assiduidade e pontualidade nas aulas, dando destaque aos jogos digitais educativos, à *gamification* e à realidade aumentada.

Jogos digitais educativos

Os jogos digitais têm ganho muita popularidade em todas as faixas etárias, porque os jogadores sentem prazer, felicidade. Talvez possa parecer estranho, mas esse prazer, essa satisfação advém do facto de

que jogar é fundamentalmente uma experiência de aprendizagem (Gee, 2003, Koster, 2005). Os jogos digitais envolvem os estudantes através de desafios, recompensas, avançar nos níveis, superar dificuldades, desenvolvendo a persistência, a tomada de decisão, o saber lidar com o sucesso e o fracasso, o aprender a colaborar *online*, entre outros. Eles constituem uma forma de se atingir o estado de fluxo ou de experiência ótima, que permite um elevado estado de concentração e de satisfação (Csikszentmihalyi, 2002). Os jogos sérios ou educativos são encarados com otimismo pelos estudantes para aprenderem determinado conteúdo, como constatámos num estudo nacional que realizámos em 2013 (Carvalho *et al.*, 2014).



Figura 1. Jogos digitais educativos em Português na Universidade de Coimbra

Desenvolvemos quatro jogos digitais educativos no Laboratório de Tecnologia Educativa (LabTE) na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, no âmbito de um projeto financiado pela FCT¹, nomeadamente: *1910* – sobre a implantação da

¹ Projeto financiado por Fundos FEDER através do Programa Operacional Fatores de Competitividade – COMPETE e por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia no âmbito do projeto - PTDC/CPE-CED/118337/2010.

República, *Tempoly* – sobre polinómios, *Os Maias. Become an expert!* – sobre o romance de Eça de Queirós e o *Konnecting* – sobre a evolução da comunicação da pré-história até ao pauzinho das “selfies”. Os jogos foram desenvolvidos para o sistema Android (cf. Figura 1) e estão disponíveis em <http://jml.fpce.uc.pt/jogos.htm> (Carvalho, 2017).

Gamification

O conceito de *gamification* começou por ser utilizado em contextos de *marketing* e das empresas, mas rapidamente passou a ser integrado no ensino. Deterding et al. (2011) definem *gamification* como o uso de elementos de *design* de jogos em contextos que não são jogos. Robson et al. (2015) consideram três componentes: as *Mecânicas*, que definem as regras e a progressão; as *Dinâmicas* que definem o comportamento do jogador e as *Emoções* do jogador (Figura 2).

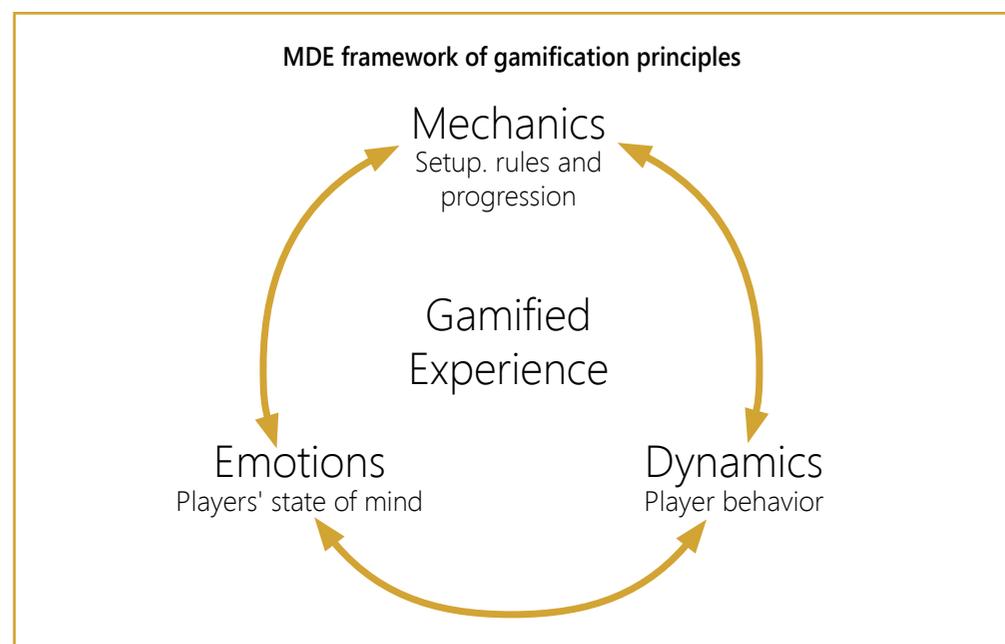


Figura 2. Componentes da *gamification* (Robson et al., 2015, p. 416)

Sempre que há uma dificuldade, um problema no modo como se ensina pode-se utilizar uma nova estratégia. É necessário analisar o contexto que será *gamificado* ou ludificado e averiguar o que pode tornar a experiência mais envolvente e eficaz para o aluno (Kapp, 2012).

O modelo Octalysis (Chou, 2015) integra oito componentes: sentido épico e vocação; Desenvolvimento e realização, Capacidade criativa e *feedback*; Propriedade e posse; Influência social e relacionamentos; Escassez e impaciência; Imprevisibilidade e curiosidade; e, por fim, Perda e prevenção. Kapp, Blair e Mesch (2014) consideram dois tipos de *gamificação*: a *estrutural* - que corresponde à aplicação de mecanismos de jogo a conteúdo já existente - e de *conteúdo* - a informação, a dinâmica e o próprio conteúdo, são alterados através de métodos de *design* de jogos.

Ao ludificar uma aula ou um módulo é muito importante ter presente a narrativa envolvente, isto é, a contextualização, bem como o *feedback* frequente, o reforço positivo, a interação social e as ferramentas digitais a utilizar, que sejam preferencialmente envolventes e desafiantes. Há plataformas de apoio à *gamification*, como ClassDojo (para alunos mais novos), Classcraft (mas não é gratuita) e Habitica, entre outras.

Realidade Aumentada

A Realidade Aumentada (RA) combina o mundo real, observado pelo utilizador, enriquecido com informação complementar. Por exemplo, pode-se usar a aplicação Aurasma que, instalada no dispositivo móvel, permite visualizar uma imagem (cf. Figura 3) com a informação associada (cf. Figura 4).



Figura 3. Imagem do Paço das Escolas



Figura 4. Imagem enriquecida com três informações no Aurasma Studio

Para associar a uma imagem outras imagens, ou vídeo, ou música, ou um *website*, entre outros, pode-se usar o *software* gratuito Aurasma Studio (cf. Gomes & Gomes, 2015 in Carvalho, 2015).

O ensino de línguas tem rentabilizado a utilização de realidade aumentada² e pode motivar muito os estudantes. As limitações da RA dependem da imaginação do criador ou do investigador.

Em jeito de conclusão, não podemos continuar a ensinar como nos séculos XX e XIX.

² <https://www.youtube.com/watch?v=vzCX6vftoZs>

Referências bibliográficas

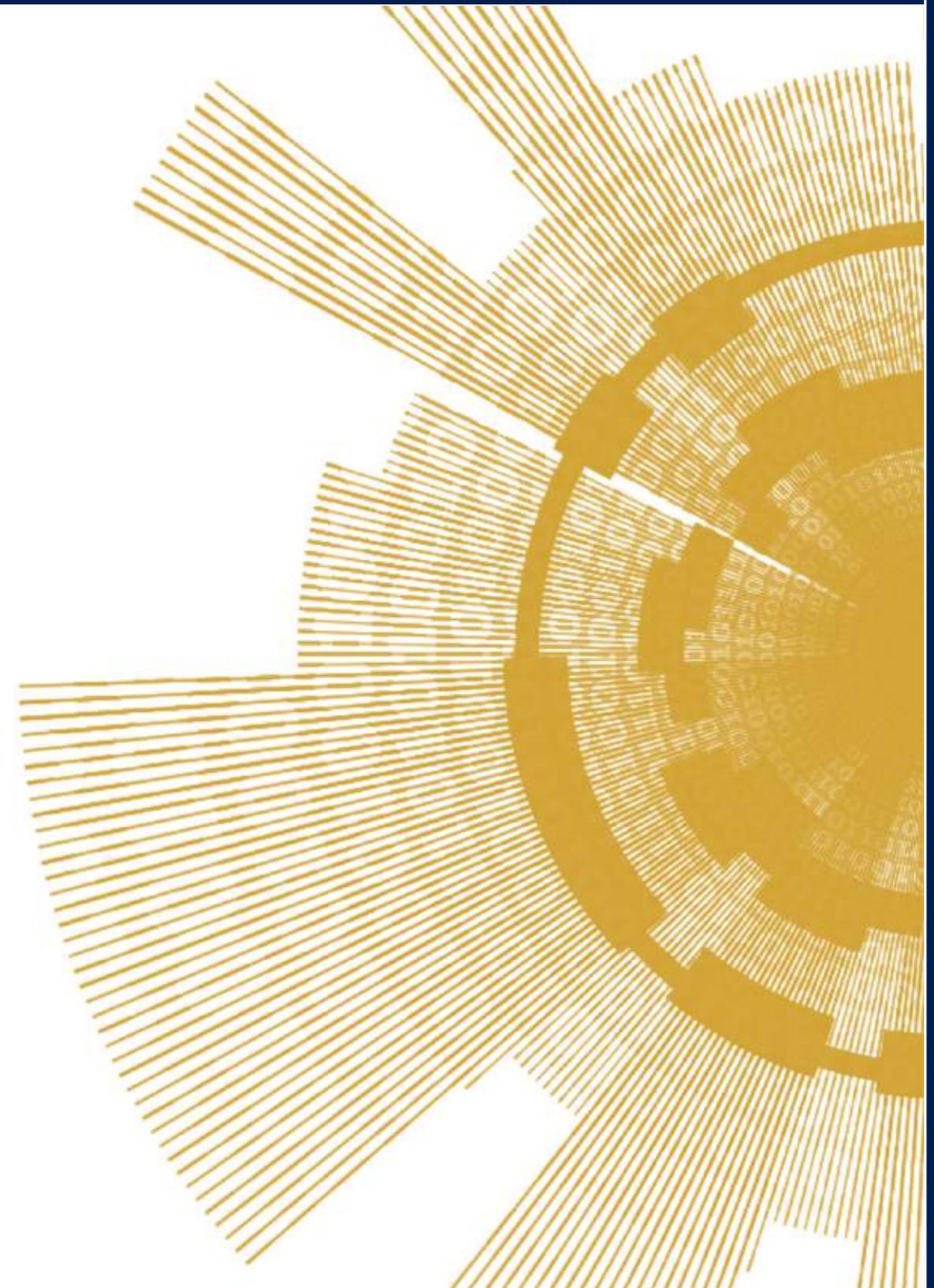
- Carr, N. (2012). *Os Superficiais*. Lisboa: Gradiva.
- Carvalho, A. A. A. (org.) (2015). *Apps para dispositivos móveis. Manual para professores, formadores e bibliotecários*. Lisboa: Ministério da Educação, DGE. [Disponível em <http://hdl.handle.net/10316/31202>].
- Carvalho, A. A. A. (2017). Jogos digitais e *Gamification*: desafios e competição para aprender na era *mobile-learning*. In *Aprendizagem, TIC e redes digitais* (pp. 112-144). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Carvalho, A. A., Araújo, I. C., Zagalo, N., Gomes, T., Barros, C., Moura, A. & Cruz, S. (2014). Os jogos mais jogados pelos alunos do Ensino Básico ao Ensino Superior. In A. A. Carvalho, S. Cruz, C. G. Marques, A. Moura & I. Santos (orgs), *Atas do 2º Encontro sobre Jogos e Mobile Learning* (pp. 23-37). Braga: CIEEd.
- Chou, Y-K. (2015). *Actionable Gamification. Beyond points, badges and leaderboards*. Octalysis Media.
- Csíkszentmihályi, M. (2002). *Fluir*. Lisboa: Relógio D'Água.
- Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R. & Nacke, L. (2011). From game design elements to gamefulness: Defining "Gamification." In *Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference on Envisioning Future Media Environments - MindTrek '11* (pp. 9-15). New York, USA: ACM Press. doi:10.1145/2181037.2181040
- Eison, J. (2010). *Using active learning instructional strategies to create excitement and enhance learning*. University of Florida.
- Felder, R. & Brent, R. (2009). Active learning: an introduction. *ASQ Higher Education Brief*, 2(4), 5 p.
- Gee, J. P. (2003). *What Video Games have to teach us about learning and literacy*. EUA: Palgrave Macmillan.
- Kapp, K. M. (2012). *The Gamification of Learning and Instruction: Game-based methods and strategies for training and education*. San Francisco: Pfeiffer.
- Kapp, K. M., Blair, L. & Mesch, R. (2014). *The Gamification of Learning and Instruction Fieldbook - Ideas into Practice*. EUA: Wiley.

Koster, R. (2005). *A theory of fun for game design*. Scottsdale, Arizona: Paraglyph Press.

Rheingold, H. (2003). *Smart Mobs: The next social revolution*. Cambridge, MA: Perseus Publishing.

Robson, K., Plangger, K., Kietzmann, J., Mccarthy, I. & Pitt, L. (2015). Is it all a game? Understanding the principles of gamification. *Business Horizons*, vol. 58(4), 411-420. doi: 10.1016/j.bushor.2015.03.006

Veen, W., Vrakking, B. (2009). *Homo zappiens: educando na era digital*. Porto Alegre RS: Artmed.



Secção

1

Apps e outras experiências práticas com TIC para o ensino-aprendizagem da língua portuguesa

O uso de aplicações on-line para a aprendizagem do PLE: exercícios exploratórios com o *Whatsapp*

Maria João Marçalo | Universidade de Évora
mjm@uevora.pt

Ana Alexandra Silva | Universidade de Évora
aasilva@uevora.pt

Maria Natália Santos | Instituto Politécnico de Leiria
nataliaformacao@gmail.com

RESUMO

Este trabalho propõe explorar alguns exercícios que a ferramenta WhatsApp possibilita na aprendizagem de Línguas Estrangeiras, com um foco especial no Português Língua Estrangeira. O smartphone será entendido como ferramenta de trabalho. Estes exercícios dirigem-se a professores e alunos de PLE e pretendem tornar a aprendizagem divertida, motivadora e dinâmica, requerendo interação entre os participantes. É adequado a todos os níveis do *Quadro Europeu Comum de Referência das Línguas*. Aqui a utilização proposta do WhatsApp focará sobretudo a sua utilidade na concretização dos tradicionais Trabalhos de Casa, permitindo uma atualização dos mesmos com o uso do telemóvel e interação entre alunos e professor. O *Whatsapp* é

uma aplicação para smartphones que possibilita o envio de mensagens escritas, mensagens de áudio, imagens e vídeos. Esta aplicação permite ao professor explorar todas as competências, nomeadamente expressão escrita, expressão oral e capacidade de compreensão da escrita e da oralidade. Os exercícios que vamos propor permitem trabalhar de forma direta com cada um dos alunos, enviando a todos um mesmo exercício/ proposta a qual poderá ser recebida de forma individual e privada. Queremos destacar a grande utilidade das notas de voz para o treino da expressão e da compreensão orais. Serão igualmente propostos exercícios de reforço das competências da compreensão e da produção escrita com o *Whatsapp*.

ABSTRACT

In this paper, some Whatsapp exercises are presented in the context of second language teaching, with a particular focus in the teaching of PSL. Smartphones will be considered as a classroom tool. These exercises are addressed to teachers and students of PSL, and they are aimed to an entertaining, motivational and dynamic learning. Interaction between participants will be required. These exercises are set to every level of the *Common European Framework of Reference for Languages*. Whatsapp will be shown here as a way to do classic homework using mobile devices and student-teacher

interaction. Whatsapp is a mobile app that allow users to send written and voice messages, as much as pictures and video clips. Teachers can take advantage of this tool to explore all linguistic competences, such as writing, speaking, reading or listening. Exercises shown here consist in messages sent to a group to be answered individually and privately by every student. Voice messages are very useful in the training of PSL listening and speaking competences. Also, some Whatsapp exercises to improve written competences (production and reading) will be considered.

1. Introdução

A nossa proposta exploratória baseia-se nas várias possibilidades que a aplicação WhatsApp nos oferece como mais uma ferramenta de aprendizagem de Línguas Estrangeiras, nomeadamente, do Português Língua Estrangeira, tendo como objetivo adaptar algumas dinâmicas e exercícios, sobretudo na concretização dos tradicionais trabalhos de casa, através de fotos, vídeos, mensagens de voz e/ou escritas para que o aluno possa trabalhar, por exemplo, diferentes aspetos gramaticais, o léxico do PL em qualquer sítio e a qualquer hora, a partir do *smartphone*. A nossa estratégia pretende converter a aprendizagem do PLE e a execução dos trabalhos de casa numa tarefa interessante, divertida, dinâmica e motivadora.

A nossa proposta de exercícios dirige-se a professores e alunos de PLE, requerendo interação entre os participantes, fora do contexto de sala de aula. A proposta, também, tem em conta todos os níveis do Quadro Europeu Comum de Referência das Línguas. É neste

sentido, que recomendamos que os exercícios sejam realizados em grupos de 8-12 pessoas, máximo, se possível com o mesmo nível de conhecimento da língua.

2. Whatsapp

O Whatsapp foi lançado em 2009, funcionando como aplicação multiplataforma, que, além de mensagens de texto, os utilizadores podem enviar imagens, fotos, vídeos, áudios, documentos em pdf, e fazer chamadas gratuitas.

Entre outras funcionalidades do Whatsapp está a criação de grupos de contactos, envio de fotos, vídeos, mensagens de voz, entre outras. De destacar que todas estas funcionalidades permitem a interação em tempo real. É possível enviar uma mensagem escrita ou ficheiros a diferentes pessoas, em poucos segundos, de forma privada e individual ou de forma visível a todo o grupo, previamente criado, por meio de um administrador.

3. Whatsapp no ensino/aprendizagem de PLE

3.1. COMPETÊNCIAS QUE PODEM SER DESENVOLVIDAS E TRABALHADAS

Esta aplicação para *smartphones* permite desenvolver e trabalhar todas as competências linguísticas: expressão, compreensão e interação oral e escrita. As imagens, as fotos tiradas em tempo real, as mensagens escritas, as mensagens de voz e as notas áudio são algumas das dinâmicas que se podem usar para desenvolver e trabalhar as competências mencionadas acima, e as quais vamos explorar.

3.2. PROPOSTA EXPLORATÓRIA DE ATIVIDADES

3.2.1. Atividades individuais (mensagens partilhadas)

É possível enviar o mesmo exercício ou atividade a vários alunos ao mesmo tempo de forma individual ou privada, utilizando a funcionalidade de “mensagens partilhadas”, o que permite, também ao professor, trabalhar e avaliar de uma forma mais direta e pessoal o próprio aluno. Com esta funcionalidade é possível desenvolver a expressão e compreensão escrita através do envio de mensagens escritas, bem como a expressão e compreensão oral mediante a criação de notas de voz instantâneas ou ficheiros áudio gravados ou não.

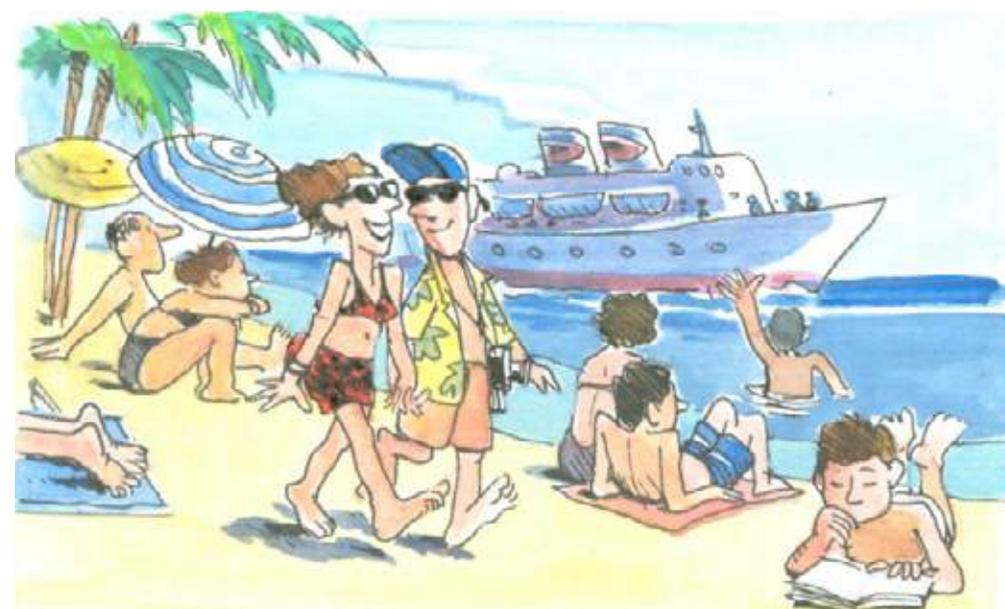
Vamos propor dois exercícios com recurso às mensagens partilhadas.

A – para desenvolver a expressão escrita e/ou oral – Nível B2

Agora que as férias chegaram ao fim, escreve um texto descrevendo as tuas férias. Onde estiveste, com quem estiveste, o que visitaste, o que gostaste e não gostaste, o que te marcou positiva ou negativamente. O teu texto deve ter uma extensão de 150- 180 palavras.

Nota: este exercício também se poderia adaptar para trabalhar a expressão oral, enviando ao(s) aluno(s) o exercício/enunciado em formato de mensagem escrita ou mensagem/nota de voz com a descrição, por exemplo, de como foram as férias do professor, de forma a que os alunos tivessem uma base, um exemplo, para posteriormente fazerem o relato sobre as suas próprias férias, em formato áudio.

B – para desenvolver a expressão oral – Nível B1



3.2.2. Atividades de grupo (criação de grupos)

A criação de grupos no Whatsapp permite desenvolver e fomentar a interação social entre os alunos, bem como trabalhar em grupo, de forma colaborativa, interagir e divertir-se em equipa/grupo. Desta forma, os alunos comunicam-se entre si, interagindo e pondo em prática a língua num contexto mais comunicativo.

De seguida propomos duas dinâmicas de grupo.

A. Quem conta um conto acrescenta um ponto (mensagem escrita)

Esta atividade pode ser levada a cabo nos diferentes níveis de aprendizagem e no ensino de qualquer língua estrangeira, e consiste em criar um conto ou história encadeada entre todos os alunos. É uma atividade que exige interação e criatividade. Cada aluno acrescenta uma frase com um máximo de 10 palavras à frase anterior para no final obtermos um conto/história divertidíssima.

Exemplo:

Professor: O meu primeiro dia de aulas foi magnífico.

Aluno A: Eram 8h30 e a campainha tocava para entrar.

Aluno B: À porta da sala estavam imensos alunos.

E assim sucessivamente.

B. Qual é coisa, qual é ela...? (mensagem de voz)

Esta atividade também pode ser levada a cabo nos diferentes níveis de aprendizagem e no ensino de qualquer língua estrangeira, e consiste em lançar uma adivinha a todos os colegas em formato mensagem de voz. O primeiro a adivinhar, respondendo com uma mensagem de voz, terá que colocar a próxima adivinha e assim sucessivamente. Ganha o aluno que mais adivinhas conseguir decifrar. É uma atividade lúdica que ajuda a trabalhar a expressão oral, a pronúncia e entoação.

4. Correção

O Whatsapp apesar das suas funcionalidades não está concebido para o ensino/aprendizagem, pelo que tem as suas limitações, que facilmente poderão ser superadas com algumas estratégias do professor. O WhatsApp não permite a correção de mensagens escritas, por exemplo, nem possui diferentes cores de escrita, pelo que se

torna difícil fazer correções de imediato e de forma mais rápida. É sim possível, copiar a frase e/ou o texto e o professor fazer as correções necessárias, assinalando-as, por exemplo, colocando a correção em LETRAS MAÍUSCULAS. Em relação às mensagens de voz, a correção torna-se mais fácil. O professor poderá enviar a mensagem de voz correta e, assim, o aluno poderá ouvir a correta e a sua, comparando-as.

5. Conclusões

O uso do Whatsapp para o ensino/aprendizagem pressupõe um fator motivador, uma vez que o aluno tem a possibilidade de aprender e fazer os trabalhos de casa ao seu ritmo, quando e onde quiser, utilizando para tal o seu *smartphone*.

A nossa proposta exploratória de atividades tem como objetivo principal que os exercícios, os trabalhos de casa, se realizem num ambiente informal, dinâmico e lúdico de forma a motivar o aluno para a execução dos mesmos sem grande esforço, trabalhando em tempo e contexto real. Existem, no entanto, alguns inconvenientes, como o tempo de preparação e dedicação às tarefas, a disponibilidade do professor para realizar as atividades, e também a privacidade.

As atividades e os recursos que apresentamos são propostas e exemplos do que se pode fazer e trabalhar com as funcionalidades que o Whatsapp nos oferece, como forma de complementar a nossa docência, em contexto sala de aula. As atividades propostas deverão funcionar como complemento do ensino/aprendizagem e fora da sala de aula, uma vez que o objetivo principal é que o aluno tenha um contacto mais frequente com a língua meta, que tenha oportunidade de interagir com outros colegas e aprenda de uma forma relaxada e divertida.

7. Referências bibliográficas

Gass, S. & L. Selinker (2001). *Second Language Acquisition: An Introductory Course*. New Jersey/London: Lawrence Erlbaum Associates.

Marçalo, M. J. & Silva, A. A. (2012). Aulas de Português Língua não Materna, *e-learning* e experiências de ensino. In R. M. Meyer & A. Albuquerque (eds.), *O viés intercultural no ensino de português para estrangeiros* (pp. 131-138). Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio.

Osório, P. & Meyer, R. (2008). *Português língua segunda e língua estrangeira. Da(s) teoria(s) à(s) prática(s)*. Lisboa: Lidel Edições.



CLILSTORE – Uma plataforma de livre acesso ao serviço do Ensino do Português como Língua Estrangeira

Ana Alexandra Silva | Universidade de Évora
aasilva@uevora.pt

Maria João Marçalo | Universidade de Évora
mjm@uevora.pt

RESUMO

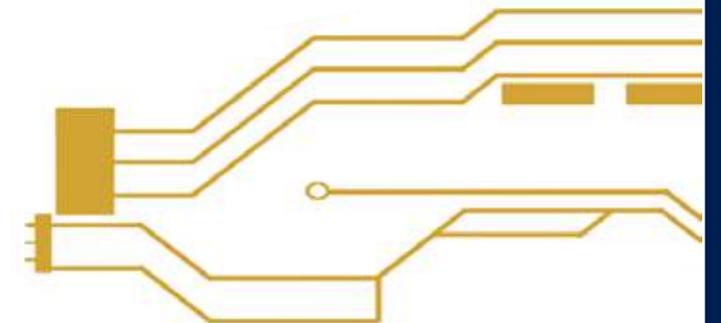
Este trabalho propõe explorar uma plataforma de livre acesso que permite ao professor de português língua estrangeira criar unidades didáticas online para os seus alunos. Esta plataforma está disponível para todos os sistemas operativos existentes, permitindo a criação de materiais de aprendizagem de línguas multimédia a partir de todos os dispositivos móveis.

Neste trabalho descrevemos o Clilstore e as suas ferramentas integradas, o Multidict e o Wordlink. Os três aplicativos são acessíveis online em <http://multidict.net/clilstore/>, disponibilizando já 39 unidades didáticas em língua portuguesa, desde o nível A1 até ao nível B2.

ABSTRACT

This paper aims to explore a free access platform, which allows the teacher of Portuguese as a foreign language to create online units. This platform is available on all operative systems, allowing the teacher to create units from any mobile devices.

We will describe Clilstore and its integrated tools, such as Multidict and Wordlink. The three applications are available online at <http://multidict.net/clilstore/>, and there you will find 39 units in Portuguese language, from A1 to B2 level.



1. Introdução

A plataforma CLILSTORE resultou de um projeto co-financiado pela Comunidade Europeia que previa o desenvolvimento de uma ferramenta on-line gratuita que pretendia apoiar a aprendizagem integrada de línguas e conteúdos. O consórcio TOOLS tinha como instituição coordenadora o SDE College (Syddansk Erhversskole Odense-Vejle), e como instituições parceiras a Universidade do Sul da Dinamarca (University of Southern Denmark), a Universidade Politécnica de Valência (Universidad Politécnica de Valencia), uma escola profissional sediada na Lituânia (Marijampolės profesinio rengimo centras), a Associação Europeia de Aprendizagem de Línguas mediada por computador (European Association for Computer-Assisted Language Learning), a Universidade de Ulster, na Irlanda do Norte (University of Ulster), uma universidade na Escócia (Sabhal Mòr Ostaig) e a Universidade de Évora, em Portugal.

2. Objetivos TOOLS

O projeto teve como objetivos centrais a criação de uma ferramenta on-line gratuita, que pudesse ser disponibilizada em todos os sistemas operativos. Tal iria permitir a criação de materiais de aprendizagem de línguas, que funcionassem a partir de páginas web, mas também a partir de dispositivos móveis. Deste modo, as unidades criadas estariam disponíveis na internet, construindo-se uma comunidade de aprendentes de línguas, permitindo a produção e partilha de conteúdos por parte dos professores de línguas. As unidades de aprendizagem incluíam materiais multimédia, como áudio, vídeo, bem como imagens e gráficos. Esta ferramenta apresenta um elemento único e inovador: a capacidade de estabelecer automaticamente a ligação entre cada palavra do texto a dicionários *online* em mais de 100 línguas.

O serviço *online* também permite a criação de unidades de aprendizagem a partir de dispositivos móveis, como por exemplo, *iPads*, e é compatível com qualquer sistema operacional (Linux, Windows, MacOS, Unix, etc.). Os materiais de aprendizagem podem ser acedidos e utilizados em *smartphones* e, em última análise, podem inclusivamente ser criados materiais a partir destes dispositivos móveis.

Estamos convencidos de que o sistema *online* - as ferramentas de criação de conteúdos e o repositório de materiais -, será de grande benefício, tanto para as instituições de ensino, como para os alunos, uma vez que se trata de um serviço gratuito e em código aberto.

3. Resultados TOOLS

A lista que se segue fornece ligações para: (i) os três instrumentos disponíveis em multidict.net, (ii) o site do projeto que fornece uma detalhada introdução ao conceito explorado, incluindo toda a documentação do projeto, os boletins informativos, informação de referência sobre todos os parceiros e projetos associados; e (iii) ligações diretas para as redes sociais utilizados para disseminar os resultados do projeto, construindo uma comunidade de utilizadores.

- Clilstore: <http://multidict.net/clilstore>
- Multidict: <http://multidict.net/multidict>
- Wordlink: <http://multidict.net/wordlink>
- Tools website: <http://languages.dk/tools/index.htm>
- Tools Facebook: <http://www.facebook.com/tools4clil>
- Tools Blog: <http://tools4clil.wordpress.com>
- Tools Twitter: <https://twitter.com/tools4clil>
- Tools LinkedIn: <http://www.linkedin.com/groups/Tools4Clil-4269787>



Figura 1. Página do Clilstore acessível em <http://multidict.net>

3.1. CLILSTORE

Clilstore é um *site* multifacetado que:

- serve professores que desejem criar ou encontrar unidades multimédia de aprendizagem de línguas para usar com os seus alunos;
- oferece um repositório de unidades de aprendizagem de línguas numa variedade de idiomas que os alunos podem aceder diretamente e usar de forma autónoma.

Os alunos também têm a possibilidade de se registarem como autores, criando e compartilhando unidades. Como o repositório de unidades existentes é de acesso público, professores e estudantes que desejem utilizar as unidades existentes não precisam de se registar no serviço antes de visualizar ou utilizar os materiais.

A ênfase das unidades **Clilstore** está na utilização de material multimédia, o que significa que usa combinações de vídeo, áudio, imagens, texto, hiperligações e tecnologias de suporte secundárias que permitem a criação e partilha de exercícios interativos. As unidades de aprendizagem de línguas **Clilstore** contêm a mais-valia de cada uma das palavras do texto estar ligada a dicionários *online*. À distância de um simples “carregar na palavra” o aprendente tem acesso a vários dicionários, que lhe permitem a tradução da língua fonte para a língua alvo.

3.2. WORDLINK

Wordlink liga a maioria das páginas da internet palavra por palavra a dicionários *online*. É o *software* que possibilita a ligação automática de cada palavra dos textos das unidades **Clilstore**. Pode também ser utilizado como uma ferramenta de uso autónomo para ligar todas as palavras numa determinada página na internet aos dicionários *online* disponíveis a partir do *Multidict*. A primeira coisa que temos a fazer é selecionar a língua da página da internet no menu *drop-down*. Seguidamente, é preciso colar a URL da página que desejamos ligar no campo apropriado e carregar em “Go”. Isso permite-nos carregar em qualquer das palavras do texto e procurá-la no *Multidict*.

3.3. MULTIDICT

Multidict funciona como uma interface de dicionário *online*, independente. É também um *site* que permite todas as combinações de línguas apresentadas nas unidades de aprendizagem de línguas **Clilstore**. A partir do momento em que os utentes das unidades **Clilstore** carregam nas palavras, o interface **Multidict** abre ao lado da unidade **Clilstore**, possibilitando aos alunos uma consulta fácil e rápida dos dicionários disponíveis. As mais de cem línguas oferecidas pelo **Multidict** conta com vários dicionários *online*, o que significa que não estando o aluno satisfeito com o seu primeiro resultado, poderá procurar noutro dicionário selecionando-o a partir do menu de dicionários disponíveis ou carregando nos ícones de dicionários, sem ter que reintroduzir o termo da pesquisa. É importante selecionar o dicionário que melhor se adequa às necessidades de tradução. Cada dicionário tem pontos fortes e pontos fracos. Se um dicionário não tem a palavra que está a ser procurada, como já fizemos notar, o utente pode sempre escolher outro dicionário.

4. Unidades em Português Língua Estrangeira

Exemplos de unidades em Português:

Vou às compras – A1 - <http://multidict.net/cs/117>

Tu és mais forte – A2 - <http://multidict.net/cs/962>

Cromeleque dos Almendres – B1 - <http://multidict.net/cs/218>

Portugal – um país a descobrir – B2 - <http://multidict.net/cs/205>

The screenshot shows the Clilstore website interface. At the top, there is a logo for Clilstore and navigation links for 'Help' and 'About'. Below the logo, there is a 'Student page' dropdown and an 'Add a column' button. A message prompts the user to 'Select the language you are learning and your level to see the available units:'. The 'Language' is set to 'Português (pt)' and the 'Level' is set to 'Any'. A search bar contains the word 'contans'. Below the search bar, there is a 'Find' button and a 'Clear filter' button. The results are displayed in a table with columns for 'Level', 'Media', 'Title', and 'Text or Summary'. The table lists various units with their respective levels and titles. A text box on the right side of the interface provides information about the Multidict tool, stating that it is one of the best ways to make progress in learning a language by listening to and reading authentic materials. It also mentions that Clilstore gets over this by making use of freely available online dictionaries and that Multidict lets you choose the dictionary which best suits your needs. Below the text box, there is a small image showing a group of people smiling.

Figura 2. Página do Clilstore acessível em <http://multidict.net> - Unidades em Língua Portuguesa

5. Conclusões

O ensino do Português Língua Estrangeira merece uma atenção especial, seja ele feito em contexto de ensino presencial, ensino à distância ou de *b-learning*. A Universidade de Évora tem acolhido um largo número de alunos da Europa, da Ásia, da África e da América.

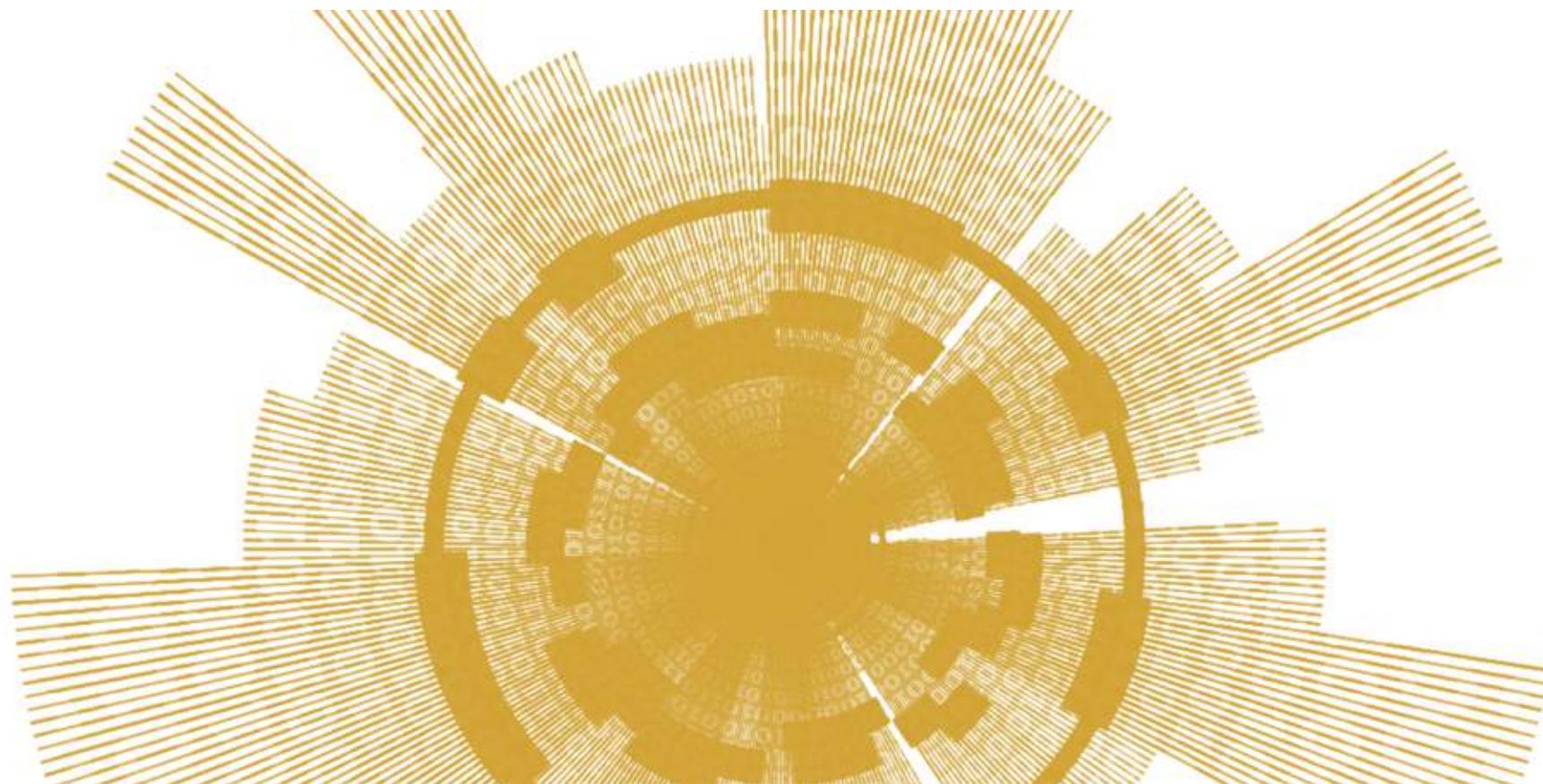
Aqui procuram completar a sua formação, e a aprendizagem da língua portuguesa faz parte dessa procura. As suas necessidades têm que ser atendidas e, como público especial que é, precisa de atividades adequadas. As hipóteses que agora apresentamos funcionam como complementos ao ensino presencial em sala de aula, permitindo ao aluno continuar a explorar, autonomamente, a língua portuguesa.

7. Referências bibliográficas

Felix, U. (2001). *Beyond Babel: Language Learning Online*. Melbourne: Language Australia.

Gass, S. & L. Selinker (2001). *Second Language Acquisition: An Introductory Course*. Lawrence Erlbaum Associates: New Jersey/London.

Osório, P. & Meyer, R. (2008). *Português língua segunda e língua estrangeira. Da(s) teoria(s) à(s) prática(s)*. Lisboa: Edições Lidel.



Dos lugares da água. Propostas para o Contexto Pedagógico

M^a da Graça Sardinha | Universidade da Beira Interior
mgg@ubi.ptd

João Machado | Instituto Politécnico de Castelo Branco
joao.machado@ipcb.pt

RESUMO

O Despacho 5908/2017, de 5 de julho, ao permitir flexibilidade curricular e uma maior proximidade entre a escola e o meio, serve de manancial a um conjunto de escolhas que podem ir além do cânone escolar no que se refere à seleção de obras literárias. Conferindo autonomia às escolas no que concerne ao desenvolvimento de projetos, que podem abarcar várias áreas do conhecimento, potenciam-se indiscutivelmente as aprendizagens significativas dos estudantes, ou seja, todo o património cultural de que cada sujeito é já portador, por forma a interagir com as atividades curriculares, cuja finalidade é criar cidadãos ativos e interventivos na sociedade em que se inserem.

No Paúl, vila do concelho da Covilhã (Portugal), a Casa da Cultura Marmelo e Silva¹ tem funcionado como polo aglutinador, pluricultural e, concomitantemente, proporcionador do conhecimento do escritor que lhe dá nome, podendo este ser levado às escolas da região, à luz do Despacho já citado:

Propomo-nos apresentar uma planificação para o contexto pedagógico, baseada na obra do escritor, bem como um Clube de Leitura a ser desenvolvido nas escolas da região. Debruçamo-nos sobre o tema da Água, transversal aos textos e, simultaneamente, numa perspetiva de intertextualidade, sensibilizamos os estudantes para o sentido da vida, sem perder de vista a urgência da educação para a cidadania ativa.

¹ Esta Casa da Cultura é dedicada à memória e à figura de José Antunes Marmelo e Silva (Paúl, 7/5/1911 – Espinho, 11/10/1991), que foi aluno no seminário do Fundão e em escolas oficiais da Covilhã e de Castelo Branco. Nas suas novelas, romances e contos perpassa a temática da sexualidade, abordando temas ligados a ambientes fechados e opressivos (como a vida de seminário), intimamente relacionados com as suas experiências pessoais.

ABSTRACT

Portuguese Government Decree 5908/2017 allowed curriculum flexibility and a more intense contact between school and society, leading to a wide span of options for schools. When it comes to selecting literary works, schools could go now beyond the classic canon. A larger autonomy for schools in the creation of what now could be cross-department projects, acts also in favour of students' meaningful learning, as it allows a link between students' cultural heritage and school activities, aimed to develop active and participative citizens.

A escolha da obra

No presente estudo, entramos no universo estético, cultural e literário da Água, tendo como marco o encontro com alguns textos de Marmelo e Silva, um pouco distanciados dos cânones escolares, mas que assumem uma importância enorme no panorama local, uma vez que podem gerar distintas significações, símbolos e sentidos presentes no quotidiano das populações.

Particularmente, a água assume, na obra do autor supracitado, um papel aglutinador responsável por equilíbrios e desequilíbrios da própria natureza, com profundas implicações na vida do ser humano. A água permite igualmente uma abordagem aos textos assente na literacia dos espaços, interrelacionados com discursos políticos, económicos, culturais e sociais.

² This Culture Centre is dedicated to the memory of José Antunes Marmelo e Silva (Paúl, May 7th, 1911 - Espinho, October 11th, 1991), student at Seminary of Fundão and at schools in Covilhã and Castelo Branco. In his novels and short stories, Marmelo e Silva went beyond the topic of sexuality and addressed closed and oppressive environments, such as living in the seminary, closely related to his personal experiences.

In Paúl (a town in the Portuguese country council of Covilhã), Culture Centre Marmelo e Silva² has been for many years a multicultural hub promoting the figure of local writer Marmelo e Silva, who now can be brought to the schools and included in their educational projects.

In this paper, an teaching plan based on Marmelo e Silva's work, including a book club addressed to schools in that region, is presented. The topic of water, popular in Marmelo e Silva's texts, is analyzed, and water's role in the meaning of life is highlighted, in the frame of intertextuality and of education for an active citizenship.

O "ADOLESCENTE AGRILHOADO"

A obra é composta por treze capítulos, focando a adolescência configurada em tensões e conflitos de onde emergem, no olhar de Reynaud (2014: 107),

"[...] linhas de efabulação romanesca, que ficam em aberto, pela recusa do processo de totalização que conduziria a uma narrativa fechada sobre si-mesma [...] A narrativa retrata de modo impressionante o ambiente dos seminários diocesanos [...], onde eram internadas as crianças de famílias pobres [...]"

A possibilidade de abandonar as duras condições de vida da aldeia [...], tendo no horizonte a promessa de uma ascensão social [...] Rejeitavam assim as durezas do trabalho no campo.”

As personagens do enredo movem-se num local próximo de uma mina de volfrâmio, que apresentamos mais adiante, e têm igualmente como fonte de sustento um rio, que, por alturas do inverno, adquire contornos de desgraça, devido às cheias.

Luís Miguel, a personagem principal, para quem o seminário foi durante algum tempo porto de abrigo, ao salvá-lo da pobreza e do trabalho infantil na mina ou no campo, acaba por ser expulso. A falta de vocação fá-o voltar a casa, onde o espera um ambiente simultaneamente hostil (o pai via-o como mais uma boca a alimentar) e afetuoso (o amor da mãe e irmã), cujas contradições o ajudarão a crescer e atingir a superação de si-mesmo.

A narrativa atinge o seu *terminus*, coroando o título com a imagem do protagonista preso e algemado pela polícia, na sua sede de justiça social, mas agora pronto para enfrentar a vida, livre e solidário. (Reynaud, 2014)

A ESCOLHA DO TEXTO/PLANIFICAÇÃO³

“Um rio galopa no escuro”: como nos debruçamos sobre a temática da água, escolhemos um texto onde esta é uma presença constante, tanto no tempo atmosférico (chovia), como no possível elemento desencadeador do fatalismo (o rio a transbordar numa noite de inverno).

³ Comunicação por nós apresentada no I Congreso Iberoamericano de Memorias del Agua – Sevilla, março de 2017 (com adaptações)

Breve sinopse

Noite de inverno escura como breu. Inquietação na casa de Luís, perante o seu desaparecimento: este fora expulso do seminário. O rio e o forte caudal motivado pelas chuvadas intensas tornou-se um possível cenário de desgraça.

Unidade Didática

Tema integrador: a Liberdade

Elemento integrador: a água do rio

Pré-leitura

Audição da canção “Lava, lava lavadeira”

Leitura do poema “Sísifo”, de Miguel Torga

Projeção de um filme sobre o trabalho de extração de volfrâmio nas Minas da Panasqueira (<https://www.youtube.com/watch?v=PkM64DFqMeM>)

Atividades

Registo dos conceitos Água e Liberdade

Preenchimento de um Organigrama com os valores simbólicos dos vocábulos

Teia das Personagens

Pós-leitura

Preenchimento de um Boletim Literário (Yopp & Yopp, 2006)

Chuva de palavras (Tavares, 2007): a partir das palavras ÁGUA e LIBERDADE propõe-se “chuvas de palavras”

Produção de texto. A partir destas “chuvas de palavras”. Poema intitulado “A Água e a Liberdade”

Clube de Leitura

Obra: “O adolescente agrilhoado”

Público: 9º ano de escolaridade

Temas:

Família (tipologias); ensino tradicional/atual; seminário/religião; crise existencial (perda da inocência/superação); ecossistemas/mudanças climáticas; a água; a mina/problemas laborais; cidade/campo

Referências bibliográficas

Azevedo, F. (Coord.) (2007). *Formar leitores. Das teorias às práticas*. Lisboa: Lidel.

Azevedo, F. & Balça, A. (2016). Educação literária e formação de leitores. In F. Azevedo & A. Balça (eds.), *Leitura e Educação Literária* (pp. 1-13). Lisboa: Pactor.

Colomer, T. (1999). *Introducción á la Literatura Infantil y Juvenil*. Madrid: Síntesis.

Galli, A. (2007). *Educação Ambiental como Instrumento para o Desenvolvimento Sustentável*. Paraná: Universidade Católica do Paraná.

Kermode, F. (1998). El control institucional de la interpretación. In E. Sullà (org.), *El canon literario* (pp. 91-112). Madrid: Arco Libros.

Marmelo e Silva, J. (2016). *Sedução e outras ficções*. Porto: Edições Afrontamento.

Pais, A. (2013). A unidade didática como instrumento e elemento integrador de desenvolvimento da competência leitora. In F. Azevedo e M. G. Sardinha (Coord.), *Didática e Práticas. A língua e a educação literária* (pp. 65-86). Lisboa: Lidel.

Pereira, I. (2009). Literacia crítica: concepções teóricas e práticas pedagógicas nos níveis iniciais de escolaridade. In F. Azevedo e M. G. Sardinha (Coord.), *Modelos e Práticas em Literacia* (pp. 17-34). Lisboa: Lidel.

Reynaud, M. J. (2014). Autobiografia e ficção: uma leitura de Adolescente agrilhoado. In A. Saraiva (coord.), *A sedução da ficção – Atas do Colóquio do Centenário do Nascimento de José Marmelo e Silva* (pp. 103-113). Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto

Roig-Rechou, B.-A. (2010). Educação literária e cânone literário escolar. *Letras de Hoje*, 45(3), 75-79.

Tavares, C. (2007). *Didáctica do português língua não materna no ensino básico*. Porto: Porto Editora.

Villanueva Roa, J. de D. (2016). Didática da literatura a partir da prática. In F. Azevedo & A. Balça (eds.), *Leitura e Educação Literária* (pp. 75-86). Lisboa: Pactor.

Yopp, R. & Yopp, H. (2006). *Literature Based Reading Activities*. Boston: Pearson.

Secção

2

Elaboração de materiais para o ensino online de PLE

Corpus Gramatical do Português Língua Estrangeira (PLE)

www.corpusgramaticalple.uevora.pt

Maria do Céu Fonseca | Universidade de Évora |
cf@uevora.pt

Maria João Marçalo | Universidade de Évora
mjm@uevora.pt

Ana Alexandra Silva | Universidade de Évora
aasilva@uevora.pt

Fernando Gomes | Universidade de Évora
fgomes@uevora.pt

RESUMO

O “Corpus Gramatical do Português Língua Estrangeira (PLE)” – www.corpusgramaticalple.uevora.pt é um projeto de investigação da Universidade de Évora, dedicado ao estudo e valorização do património gramatical do Português como Língua Estrangeira (PLE), com especial incidência em aplicações digitais, capazes de tornar tal património acessível a quem hoje trabalha nos seus campos de aplicação, nomeadamente a didática da língua estrangeira, a tradução e a interpretação.

ABSTRACT

The “Corpus Gramatical do Português Língua Estrangeira (PLE)” – www.corpusgramaticalple.uevora.pt is a research project at the University of Évora which is dedicated to studying and valuing the grammatical tradition of Portuguese as a Foreign Language (PLE). It focuses in particular on digital applications that make such heritage accessible to those who work in related fields, such as foreign language teaching, translation and interpretation.

1. Introdução

Os estudos sobre a Língua Portuguesa têm o seu lugar de pleno direito no campo das Humanidades Digitais. A divulgação digital do património antigo, nomeadamente a constituição de um “Corpus Gramatical do Português Língua Estrangeira (PLE)”, é uma tarefa para a qual esta comunicação visa dar um contributo.

2. Apresentação do site

www.corpusgramaticalple.uevora.pt

O site www.corpusgramaticalple.uevora.pt aloja um arquivo digital em “Repertório analítico de gramáticas”, que constitui uma base de dados de obras relevantes para a contemporaneidade, formado por um conjunto de funcionalidades criadas especificamente para o *corpus*. Uma vez que o processo de recenseamento das obras e digitalização de algumas está em curso, a componente especificamente tecnológica do arquivo, em fase de construção por parte de um especialista de Informática da Universidade de Évora, tem sido objeto de experimentação e reestruturação sucessiva.

O arquivo contempla uma lista cronológica de obras (e respetivas fichas catalográficas), nem sempre em acesso livre, para além de permitir outras funcionalidades de pesquisa, adequadas à dimensão historiográfica do *corpus*, nomeadamente: lista alfabética de autores; lista alfabética de cidades (locais de edição); lista alfabética de editores. Estas funções de busca são fundamentais no caso, já que as gramáticas de PLE até à data recenseadas foram maioritariamente publicadas fora de Portugal (Paris, Angers, Estrasburgo, Londres, Cambridge, Filadélfia, Nova Iorque, Baltimore, Roma, Milão, Madrid, Salzburgo, Hamburgo, Leipzig). Quanto ao nível do tratamento dos textos, estão em estudo

processos de análise linguística, incluindo análise contrastiva entre Português e Francês/Espanhol/Italiano/Inglês/Alemão.

O site conta ainda com outras informações relevantes, das quais destacamos as atividades de divulgação relacionadas com o projeto, a divulgação de estudos teóricos em “Publicações” e ainda um conjunto de *links* que permitem dar a conhecer outros projetos da mesma área ou afins. Há também lugar para um separador de “Recursos”, onde é divulgada a bibliografia crítica que suporta a componente teórica deste projeto.

3. Para a descrição do Corpus Gramatical de Português Língua Estrangeira (PLE)

O presente *corpus* é constituído por fontes metalinguísticas de PLE (manuscritas e impressas), situadas entre os séculos XVII e XIX, prevendo-se o alargamento da pesquisa para o século XX, que, porém, colocará novos desafios. Algumas destas fontes estão disponíveis online, em fac-símiles (formatos PDF e MOBI) da responsabilidade de universidades estrangeiras; outras foram já localizadas em bibliotecas europeias e americanas, coincidentes, em muitos casos, com os locais de publicação das próprias gramáticas de PLE; outras ainda, em menor número, pertencem a bibliotecas portuguesas; finalmente, um número ainda mais reduzido de fontes impressas pode encontrar-se no circuito comercial europeu. Em todos os casos, estão por fazer o seu recenseamento exaustivo, estudo historiográfico e análise linguística, facto que, face aos dados de que se dispõe, se imputa a uma tradição algo modesta e tardia, sobretudo se comparada com a de outras línguas românicas.

As fontes em estudo, cuja pesquisa decorre em catálogos *online* e catálogos convencionais, circunscrevem-se a gramáticas e manuais de

português na perspectiva de língua estrangeira, isto é, textos gramaticais sobre o português, que fazem parte da história da gramática dos vernáculos. São textos majoritariamente da autoria de estrangeiros e, consoante o público-alvo, escritos em diversas línguas europeias (inglês, francês, italiano, espanhol, alemão). O contexto em que, desde o meio do século XVII, surgem estes textos é o da difusão do ensino/aprendizagem de línguas vivas estrangeiras que vinha da época renascentista, com um crescente incremento europeu da produção editorial de manuais de línguas não maternas e de métodos de ensino.

Na linha de vários investigadores (Pierre Swiggers, José Gómez Asencio, entre outros), entende-se que esta produção gramatical constitui um (sub)género textual da historiografia linguística, razão por que deverá situar-se num contexto de edição, redação e conceção específico, de alcance teórico, historiográfico, cultural e linguístico diferente da restante gramaticografia em língua materna. Do ponto de vista do enquadramento teórico, trabalhos (como os dos autores *supra*) apontam para a definição de um género gramaticográfico caracterizado por especificidades ao nível de: público-alvo; metalíngua da descrição gramatical; autoria, entidade que pode corresponder ou não a um falante nativo da língua descrita; e forma de descrição gramatical, que inclui uma componente teórica e uma componente aplicada/prática.

Referências bibliográficas

Gómez Asencio, J. J. (2006) (dir.). *El castellano y su codificación gramatical*, vols. I-II. Burgos: Instituto Castellano y Leonés de la Lengua.

Hayles, N. K. (2012). How we think: transforming power and digital technologies. In D. M. Berry (ed.) *Understanding digital humanities*. London: Palgrave/Macmillan.

McLelland, N. (2017). *Teaching and learning foreign languages*. New York: Routledge.

Schreibman, S.; Siemens, R. & Unsworth, J. (eds.) (2004). *A companion to digital humanities*. Oxford: Blackwell. [Disponível em: <http://www.digitalhumanities.org/companion>; última consulta: outubro de 2017].

Tais características justificam a especificidade deste *corpus* gramatical relativamente a outros *corpora* linguísticos digitais do português, concebidos por investigadores nacionais e estrangeiros para o estudo de fontes (gramaticais e lexicográficas) de outra natureza. O “Corpus Gramatical de Português Língua Estrangeira (PLE)” tira partido do bom exemplo de tais recursos digitais, uma vez que é igualmente concebido para a investigação científica em várias áreas disciplinares, tal como hoje se entende o campo das humanidades digitais.

4. Conclusões/Resultados

Dos 42 textos compilados, destacam-se os escritos em inglês e francês (35). O *corpus* evidencia uma vertente contrastiva com as línguas espanhola, italiana, francesa e inglesa. Trata-se de um projeto de investigação em curso dedicado ao estudo do património gramatical do Português como Língua Estrangeira (PLE), cuja especial incidência em recursos digitais, contribui para um enriquecimento das humanidades digitais ao tornar tal património acessível a quem hoje trabalha nos seus campos de aplicação, nomeadamente a didática da língua estrangeira, a tradução e a interpretação.

A banda desenhada digital ao serviço do ensino-aprendizagem de Português Língua Estrangeira

Salomé Girard | Faculdade de Letras da Universidade do Porto
girsalome@gmail.com

Ângela Carvalho | Faculdade de Letras – Centro de Linguística – Universidade do Porto
accarvalho@letras.up.pt

RESUMO:

O presente trabalho propõe mostrar as potencialidades da banda desenhada como recurso criativo para o desenvolvimento da competência comunicativa no ensino-aprendizagem de português língua estrangeira.

Este trabalho visa apresentar ao leitor uma discussão sobre a utilização digital de banda desenhada no âmbito da abordagem comunicativa em sala de aula em contexto formal de aprendizagem de português língua estrangeira.

Para Almeida Filho (1993, p. 36), a abordagem comunicativa distingue-se por ter o “foco no sentido, no significado e na interação” desenvolvida entre os aprendentes da língua-alvo, baseando-se no

ABSTRACT:

The actual study proposes to show the potential of comic books as a creative resource for the development of the communicative competence regarding teaching and learning of Portuguese as a foreign language.

contexto do enunciado da situação de comunicação. Esta abordagem parte das experiências, dos conhecimentos, da motivação e do background cultural que o aluno traz consigo para o processo de aprendizagem, tendo como objetivo principal possibilitar o desenvolvimento das competências gerais e em língua e levar o aluno a interagir e adquirir a competência comunicativa na língua-alvo. A abordagem comunicativa defende um processo de ensino-

aprendizagem centrado no aluno, tanto em termos de conteúdo como nas técnicas usadas em sala de aula, deixando o professor de atuar como figura central desse processo, assumindo a função de orientador e facilitador de aprendizagem.

Relativamente ao uso da imagem, este não é um meio de comunicação recente. Na verdade, segundo Carlos (2006), é mais antigo que o uso da escrita. A linguagem visual sempre foi importante na evolução do ser humano e na sua expressão e desenvolvimento, pelo que importa questionarmo-nos sobre o papel da linguagem visual no domínio do ensino-aprendizagem de línguas.

Rocco Versaci (2001) afirma que o facto de ler banda desenhada se aproxima de como os estudantes recebem parte da informação, o que pode aumentar a sua motivação. Esclarece que os movimentos de leitura das pranchas da banda desenhada se assemelham aos de sítios na internet, constituídos por vários elementos, onde os leitores devem ler de forma diagonal, de cima para baixo, e de um lado para o outro.

Além disso, a banda desenhada é um género popular, um meio de comunicação de massa que reúne adeptos de todas as idades, o que nos leva a supor que o recurso a este material no espaço de sala de aula de língua estrangeira possa aumentar a motivação dos aprendentes. A motivação é um fator essencial na aprendizagem e construção do saber, pois o aluno assumirá um papel mais ativo e envolver-se-á mais nas tarefas propostas (Conselho da Europa, 2001).

De acordo com Barrero (2002), o aspeto lúdico presente na banda desenhada pode estar ao serviço do desenvolvimento da competência de leitura (quer de texto, quer de imagem), da

autoestima, da imaginação, e do sentido crítico do aluno. A dimensão criativa destaca uma componente de grande importância: o humor (Morlat & Tomimoto, 2004). Este permite ver o mundo de maneira diferente, dando uma nova perspetiva da realidade, o que alarga o nosso espírito racional. Assim, o aluno, realizando atividades com a banda desenhada que reforcem o seu valor criativo, como a criação de banda desenhada, poderá desenvolver a sua imaginação, e sobretudo, a sua competência comunicativa. O aluno passa a ser um elemento ativo no seu processo de aprendizagem.

Note-se ainda que a banda desenhada é uma fonte de amostras de diferentes registos de língua (Ramos, 2009) que vão do formal ao, sobretudo, informal. Assim, pode-se desenvolver aspetos gramaticais, lexicais e pragmáticos com recurso a este material didático, uma vez que este género reflete um modelo de linguagem real, tal como sublinham Morlat e Tomimoto: “De plus, la langue de la BD est une langue de tous les jours, qui de par son style conversationnel (avec des registres de langue différents), permet de travailler sur des situations variées” (2004, p. 53). Quanto ao aspeto cultural, Quella-Guyot (2004) refere que a banda desenhada veicula a cultura, porque ela própria é cultura. Pelo facto de ser um meio de comunicação de massa, revela-se uma excelente ferramenta para trabalhar questões culturais em sala de aula. Dependendo dos temas abordados, poder-se-á discutir, debater, destacar elementos da cultura da língua-alvo, e como Morlat e Timomoto (2004) evidenciam, poder-se-á também desenvolver a competência sociocultural dos alunos analisando estereótipos. Villarrubia Zúñiga (2009) afirma que “en muchas ocasiones los estudiantes se refieren a los cómics de sus países de origen y lo que en ellos se transmite de su cultura, con lo que el

estudante adopta su papel de mediador intercultural” (p. 81). É um material muito rico a analisar para que os alunos possam observar e interpretar elementos culturais e socioculturais de uma certa comunidade estabelecendo um diálogo reflexivo com elementos da sua cultura de partida. Ajuda a neutralizar estereótipos, a aumentar os conhecimentos e a enriquecer os saberes, como saber- viver numa comunidade diferente.

Apresentam-se, finalmente, os sítios internet <https://www.pixton.com/br/> e <https://www.storyboardthat.com> como recursos que permitem criar banda desenhada online sem ter de desenhar,

propondo vinhetas, imagens e definições de texto, dispondo ainda de uma área para professores que permite compilar todas as bandas desenhadas criadas pelos alunos numa pasta, onde é possível editá-las, registrá-las ou imprimi-las¹.

Considera-se poder concluir pelo presente trabalho que a BD pode ter um impacto positivo no desenvolvimento da competência comunicativa em língua estrangeira. É ainda de destacar que se apresenta como um material potencialmente atrativo tanto para professores como para alunos, apresentando várias possibilidades de exploração em diferentes níveis de proficiência.

Referências bibliográficas

- Almeida Filho, J. C. P. (1993). *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. Campinas: SP – Pontes.
- Barrero, M. (2002). *Los cómics como herramientas pedagógicas en el aula*. Conferencia en las Jornadas sobre Narrativa Gráfica. Cádiz. [Disponível em <https://www.tebeosfera.com/1/Hecho/Festival/Jerez/ConferenciaJerez020223.pdf> – última consulta: 03/08/2017]
- Carlos, E. J. (2006). O emprego da imagem no contexto do livro didático de língua portuguesa. *Temas em Educação*, 15(1), 87-100.
- Conselho da Europa. (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas – Aprendizagem, ensino, avaliação*. Lisboa: Edições ASA.
- Girard, S. (2016). *Contributos da banda desenhada para o desenvolvimento da competência comunicativa em PLE: um estudo de caso no nível A1.2*. Dissertação realizada no âmbito do Mestrado em Português Língua Segunda/Língua Estrangeira. Faculdade de Letras da Universidade do Porto. [Disponível em https://sigarra.up.pt/flup/pt/pub_geral.pub_view?pi_pub_base_id=161963 – última consulta: 03/08/2017]
- Morlat, J-M & Tomimoto, J. (2004). La bande dessinée en classe de langue. In *Rencontres Pédagogiques du Kansai*. [Disponível em http://www.rpkansai.com/bulletins/pdf/018/052_056_morlat.pdf – última consulta: 03/08/2017]
- Quella-Guyot, D. (2004) *Explorer la bande dessinée*. (s.l.): CRDP Dupuis.
- Ramos, P. (2009). *A leitura dos quadradinhos*. São Paulo: Contexto.
- Rocco Versaci (2001). How Comic Books Can Change the Way Our Students See Literature: One Teacher’s Perspective. *The English Journal*, 91:2. 61-67.
- Villarrubia Zúñiga, M. (2009). Crear un cómic en el aula de ELE. In *Actas de las II Jornadas Didácticas del Instituto Cervantes de Manchester* (pp. 79-82). Manchester: Instituto Cervantes de Manchester.

¹ Ver anexo 13 de Girard, 2016, pp. 155-156.

Timeline de la historia de la literatura portuguesa a partir de *O Ministério do Tempo*

Enrique Santos Unamuno | Universidad de Extremadura
ensantos@unex.es

Iolanda Ogando González | Universidad de Extremadura
iolanda@unex.es

RESUMEN

Con este trabajo queremos presentar una propuesta de enseñanza-aprendizaje de literatura portuguesa en ámbito PLE mediante la utilización de la serie *O Ministério do Tempo* (RTP 2016-17) y Tikitoki, herramienta para la creación de líneas de tiempo tridimensionales online. A partir del trabajo previo desarrollado con esta plataforma digital y la serie original creada en España (*El ministerio del tiempo*, TVE 2015-2017), pretendemos demostrar las potencialidades que la selección de las figuras y referencias literarias presentes en la adaptación portuguesa nos ofrecen en un contexto de enseñanza de lengua y cultura portuguesas para estudiantes extranjeros, tanto a nivel de presencia de portuguesismos culturales como de reflexión sobre el canon literario y cultural vigente en la sociedad lusa.

ABSTRACT

In this paper a proposal of teaching/learning of Portuguese Literature in the context of PSL is presented, using TV series *O Ministério do Tempo* (RTP 2016-17) and software Tikitoki, a tool to create 3D timelines online. Based on previous work carried on this digital platform and on the original TV series *El ministerio del tiempo* (created in Spain by TVE, 2015-17), this paper's aim is to demonstrate the potential hold in that selection of literary characters and references of the Portuguese remake, for PSL teaching, both in the occurrence of cultural Portuguesisms and in the consideration of current literary and cultural canons in today's Portugal.

Introducción

Queremos iniciar este artículo destacando el hecho de que para la planificación y diseño de estas actividades nos basamos en una serie de presupuestos metodológicos que orientan nuestras prácticas como docentes de lenguas y culturas en ámbito de las Lenguas Extranjeras (en adelante LE).

Así por ejemplo, partimos del principio de que debemos seguir trabajando con contenidos tradicionales propios de las culturas y las literaturas, o, en otras palabras, que materias como la historia de la literatura siguen siendo relevantes y significativas, aunque, eso sí, creemos que también debemos buscar estrategias innovadoras para su aprendizaje, permitiendo el desarrollo de varias competencias, específicas y transversales.

De igual modo, estamos convencidos de que el aprendizaje de las LE y el aprendizaje de las TIC son procesos de alfabetización próximos, tanto en sus conceptos clave (fluidez, progresión, adecuación, códigos) como en posibles metodologías (necesidad de reiteración de estructuras, manejo de dichos códigos,...). Trabajamos, por lo tanto, para el desarrollo de varias alfabetizaciones (lingüística, digital, cultural,...) que puedan de esta manera progresar de manera simultánea mediante un aprendizaje en contextos reales, basado en tareas y proyectos, de carácter colaborativo y con posibilidades de trabajo presencial y no presencial. Por último, consideramos esencial

que el diseño de este tipo de actividades sea fácilmente transferible y reutilizable, no sólo por una cuestión de pragmática docente, sino y sobre todo, porque pretendemos reforzar competencias transversales, entre las que destacamos la capacidad de aprendizaje autónomo y a lo largo de toda la vida.

Descripción de la actividad

Como explicamos en el resumen, el origen de nuestra propuesta está en la experiencia desarrollada durante el curso 2016-17 en la asignatura *El aprendizaje del español a través del componente sociocultural*¹, con una actividad en la que los estudiantes debían colaborar para la creación de una línea de tiempo en la que se fuesen distribuyendo cronológicamente los diferentes ítems socioculturales presentes en la serie *El ministerio del tiempo*². Debido a la riqueza de los referentes culturales presentes en este producto audiovisual, gracias asimismo a la orientación proporcionada por los capítulos dedicados a la cultura³ en el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (PCIC), y por supuesto, con las potencialidades ofrecidas por la herramienta para la creación de líneas de tiempo *Tiki-toki*⁴, los estudiantes contaban con una gran cantidad de posibilidades de elaboración de entradas, hecho que se puso de manifiesto en la magnífica línea de tiempo resultante de la actividad.

En el presente caso, aprovechamos la adaptación de la serie a la realidad histórico-cultural portuguesa propuesta en *O ministério*

1 Esta materia tiene carácter optativo en el plan de estudios del *Máster Universitario en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera*, impartido en la Universidad de Extremadura.

2 Creada por los hermanos Javier y Pablo Olivares, la serie ha sido producida y emitida por TVE a partir de 2015. El trabajo propuesto a los estudiantes se centraba en las dos primeras temporadas, puesto que la tercera fue emitida en el canal público español en los últimos meses de 2017.

3 Nos referimos, claro está, a los inventarios e indicaciones presentados en los tres últimos capítulos: "Referentes culturales", "Saberes y comportamientos socioculturales" y "Habilidades y actitudes interculturales".

4 Creada en 2011 por la empresa de desarrollo web Webalon (<http://www.webalon.com/>), es una herramienta online, aunque dispone también de una versión para escritorio.

do tempo (RTP 2017) para transformar la experiencia original en una propuesta más específica para el aprendizaje de Portugués como Lengua Extranjera (PLE) en la que se pueda aprovechar concretamente la materia literaria.

A semejanza de lo propuesto en el máster de ELE, pensamos en una actividad parcialmente dirigida en la que los estudiantes se van a encontrar una serie de compartimentos ya definidos, los diversos períodos comúnmente utilizados para el trabajo con la historia de la literatura (Idade Média, Renascimento, Maneirismo...), en los que deberán encajar los referentes que localicen sobre literatura: así, con las *stories, spans, tags* y el arco temporal propuesto (desde el inicio de la literatura medieval en el siglo XII hasta la figura de José Saramago en el siglo XXI), el alumnado deberá buscar, seleccionar y trabajar sobre las referencias literarias presentes en la adaptación lusa.

En este sentido, nos parece que esta versión adaptada a la realidad portuguesa resulta especialmente interesante, ya que la realidad cultural del país pivota sobre la literatura y sus grandes referentes de manera mucho más acusada que en la serie española:

en efecto, más allá de contar con la presencia de figuras literarias protagonistas en los diversos capítulos (al igual que ocurre en la ficción original), en el caso portugués, Camões e Pessoa asumen un papel muy relevante, siendo ambos 'agentes' del ministerio, lo que provoca que su presencia o la alusión a sus versos y obras sean mayores que la de ningún referente literario español⁵. De este modo, a través de los diversos capítulos conoceremos a D. Dinis, Eça de Queirós, Ramalho Ortigão, Gil Vicente, Júlio Dinis o José Saramago, pero sobre todo, nos encontraremos continuamente referencias a versos camonianos (o tradicionalmente atribuidos a *O Poeta*) o a versos y obras pessoanos. Por esta razón, esta actividad es aplicable en asignaturas dedicadas a la historia de la literatura, pero también es adaptable a otras asignaturas dedicadas al estudio de la cultura portuguesa o al uso de las TIC en ámbito PLE.

En conclusión, creemos que la recogida de todos estos referentes, su estudio y exposición en una línea de tiempo online y colaborativa supone una actividad no sólo motivadora, sino también fecunda y muy útil para el estudio de la literatura portuguesa y de su relevancia en la realidad cultura lusa.

Referencias bibliográficas

Instituto Cervantes (2006). *Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid: Instituto Cervantes.

VVAA (2017). *As Curiosidades da História de Portugal no Arquivo do Ministério do Tempo*. Lisboa: Manuscrito.

Webgrafía⁶

El ministerio del tiempo - <http://www.rtve.es/television/ministerio-del-tiempo/>

O ministério do tempo - <http://media.rtp.pt/ministeriodotempo/>

O ministério do tempo (RTPplay) - <https://www.rtp.pt/play/p3036/ministerio-do-tempo>

Tiki-Toki - <https://www.tiki-toki.com/>

5 Si bien es verdad que en el libro *spinoff* resultante, esta presencia queda francamente disminuida.

6 La última fecha de consulta de todas estas webs es el 14 de diciembre de 2017.

Secção

3

Desenvolvimento de destrezas e competências em PLE através das TIC

Ensino da oralidade para falantes de Alemão: recursos *online* de Português Língua Estrangeira

Ângela Carvalho | Universidade do Porto
accarvalho@letras.up.pt

Isabel Margarida Duarte | Universidade do Porto
iduarte@letras.up.pt

Paulo Santos | Universidade do Porto
psantos@letras.up.pt

Simone Tomé | Universidade do Porto
stome@letras.up.pt

RESUMO

O presente artigo visa apresentar um projeto que tem por objetivo diagnosticar dificuldades de compreensão/produção orais em Português Língua Estrangeira de estudantes de língua dominante alemã e programar uma intervenção destinada a colmatar essas dificuldades. Este projeto tem como instituições parceiras a Faculdade de Letras da Universidade do Porto e o Camões - Instituto da Cooperação e da Língua, assim como várias instituições de ensino superior e não superior alemãs. A metodologia aplicada para a fase de diagnóstico passará pela construção e

aplicação de dois questionários, um para docentes e outro para discentes, havendo, neste último, exercícios de compreensão e produção oral. Seguir-se-á a análise dos resultados e a definição de intervenções prioritárias quanto à oralidade, o que antecederá a produção e experimentação de recursos educativos adequados, disponibilizados na plataforma *Moodle*. Propomo-nos apresentar os primeiros passos deste projeto, para irmos problematizando os desafios que se nos colocam.

ABSTRACT

The present article presents a project that aims to diagnose difficulties of oral comprehension/production in Portuguese as a Foreign Language of students with German as their dominant language, and to program an intervention to address these difficulties. This project has the following partner institutions: Faculty of Arts and Humanities of the University of Porto and Camões - Institute of Cooperation and Language, as well as several institutions of higher education and non-university institutions in Germany. The methodology applied to the

diagnostic phase will be based on the construction and application of two questionnaires (for teachers and students). In the latter, there will be exercises for oral comprehension and oral production. In a next step, data will be analyzed and subsequent procedures will be defined, which presuppose the production and experimentation of adequate educational resources made available on the Moodle platform. We propose to present the first steps of this project in order to problematize the challenges that arise.

Uma das principais dificuldades da aprendizagem do Português como Língua Estrangeira (PLE) é a compreensão oral, sobretudo no Português Europeu. Partindo dos estudos exploratórios de Simone Auf der Maur Tomé e da mesma investigadora com Ângela Carvalho, que se debruçavam sobre as motivações para a aprendizagem da língua-alvo e as dificuldades dos aprendentes do nível inicial de Alemão Língua Estrangeira (ALE) e de PLE, no que diz respeito à oralidade, este projeto tem como objetivo investigar de forma mais sistemática e alargada o perfil dos aprendentes de PLE no domínio da oralidade que têm como língua dominante o alemão e se encontram a estudar português na Faculdade de Letras da Universidade do Porto (FLUP) (Portugal), bem como nas instituições parceiras associadas na Alemanha e propor atividades e recursos educativos dirigidos à superação das dificuldades detetadas.

O projeto tem pois, como objetivo principal, diagnosticar as maiores dificuldades no ensino-aprendizagem da oralidade em PLE para tentar ajudar a ultrapassá-las. Para tal, será traçado o perfil

dos participantes do estudo para depois ser possível identificar as principais dificuldades que sentem a nível da compreensão e produção orais. Com base nos resultados obtidos, serão elaborados recursos educativos específicos para este público-alvo, sendo as instituições parceiras: FLUP; Camões - Instituto da Cooperação e da Língua (Camões IP); Coordenação do EPE na Alemanha – Camões IP, Serviços de Coordenação de Ensino; Humboldt Universität Berlin; Freie Universität Berlin; Johannes Gutenberg-Universität Mainz; Universität Leipzig; e Philipps-Universität Marburg.

A escolha da Alemanha para este estudo e intervenção prende-se com o facto de, na Universidade do Porto, haver um elevado número de estudantes de mobilidade *in* provenientes desse país (no ano letivo 2015/2016, os estudantes de mobilidade provenientes da Alemanha encontravam-se em 5º lugar, ocupando a 4ª posição nos estudantes de mobilidade recebidos pela FLUP) e de este país ser destino de emigração para um número significativo de portugueses, mais de 200 mil. Tendo em conta dados fornecidos

pelo Camões IP, o Português Língua de Herança (PLH) do EPE é frequentado por 2682 alunos na Alemanha (15,7% do total da rede EPE na Europa). Por fim, importa destacar as frequentes solicitações que nos são dirigidas por docentes de PLE no estrangeiro, no sentido de produzirmos e disponibilizarmos recursos educativos que possam ir ao encontro das necessidades específicas dos seus aprendentes.

Avançamos com a hipótese de que será possível identificar dois grupos distintos, ou seja, os alunos que têm PLH e os que aprendem PLE e de que, no caso dos primeiros, as maiores dificuldades residirão na expressão, sobretudo no que diz respeito ao registo académico, enquanto que o segundo grupo terá dificuldades, previsivelmente, quer a nível da compreensão quer da expressão, sobretudo num registo mais coloquial e informal.

A metodologia utilizada (quantitativa e qualitativa) seguirá os seguintes passos:

1. Construção e testagem de um questionário online (*Moodle*), destinado a docentes, que vise identificar áreas de dificuldade ao nível da compreensão/produção oral de alunos de PLE/PLH de língua dominante alemã, a partir de revisão bibliográfica.
2. Aplicação do instrumento e análise dos dados obtidos.
3. Construção e testagem de um instrumento online (*Moodle*) de avaliação das dificuldades de compreensão/produção orais de alunos de PLE/PLH de língua dominante alemã.
4. Aplicação do instrumento e análise dos dados obtidos.
5. Identificação das áreas específicas de dificuldade detetadas.
6. Criação de recursos educativos disponibilizados online (*Moodle*) que visem dar resposta aos problemas identificados.
7. Auscultação de professores e alunos relativamente à pertinência e eficácia dos referidos recursos para uma aprendizagem mais adequada da compreensão/produção orais do PLE/PLH.

Referências bibliográficas

- Camões – Instituto de Cooperação e da Língua (2017). Perfil do aluno da Rede de Ensino Português no Estrangeiro. *Jornal de Letras, Artes e Ideias*. Nº 238. Suplemento da edição nº 1207, ano XXXVI do JL, de 4 a 17 de janeiro de 2017. [Disponível em: <https://mail.google.com/mail/u/0/#inbox/15bb4be1eb5b246b?compose=15bb4fd5931a9335&projector=1> última data de consulta: 28/04/2017].
- Döll, C. & Hundt, C. (2012). *Grammatikübungsbuch Portugiesisch*. Hamburgo: Helmut Buske.
- Hendrich, Y. (2014). A construção de identidades no contexto da emigração portuguesa para a Alemanha desde os anos 60. *Colóquio 50 anos da emigração portuguesa para Alemanha – Do Acordo de Recrutamento de 1964 até aos dias de hoje*, Porto: Universidade do Porto, 29.05.2014.
- Melo-Pfeifer, S. 2016. (org.) *Didática do Português Língua de Herança*. Lisboa: Lidel.
- Ministério da Educação. (2008). *Orientações Programáticas de Português Língua Não Materna (PLNM)*. [Disponível em <http://dge.mec.pt/metascurriculares/index.php?s=directorio&pid=5> - última data de consulta: 28/04/2017].
- National Heritage Language Resource Center. [Disponível em <http://www.nhlrc.ucla.edu/nhlrc> - última data de consulta: 28/04/2017].
- Portuguese as Heritage Language and Language Change. [Disponível em <http://cehum.ilch.uminho.pt/heritage> - última data de consulta: 28/04/2017].

O papel dos materiais áudio no desenvolvimento da competência de interação oral na aprendizagem de Português Língua Estrangeira

Diogo Rocha | Universidade do Porto
miguel_rocha_10@hotmail.com

Ângela Carvalho | Universidade do Porto
accarvalho@letras.up.pt

RESUMO

Este resumo propõe-se apresentar um estudo de caso que foi desenvolvido no âmbito do Estágio Pedagógico do Mestrado em Português Língua Segunda/Língua Estrangeira, que decorreu na Faculdade de Letras da Universidade do Porto no ano letivo de 2015/2016, e que visou desenvolver a expressão oral de aprendentes de nível A2, partindo do aprofundamento da compreensão oral, num percurso que propõe atividades para: (i) promover a compreensão de textos áudio, (ii) desenvolver as competências linguística, sociolinguística e pragmática dos estudantes, e (iii) levá-los a aplicar conhecimentos recém-adquiridos, interagindo oralmente a partir do modelo trabalhado. Por fim, apresenta-se a discussão dos resultados obtidos neste estudo de caso, tendo em conta as suas limitações.

ABSTRACT

This paper proposes to present a case study which was developed in the context of a training embedded in the Masters Degree of Portuguese as a Second Language/ Foreign Language at Faculty of Arts of University of Porto in the school year of 2015/2016. Our main purpose was to promote oral interaction development of the learners from the A2 level, starting with the deepening of the oral comprehension, in a trajectory that proposes activities to: (i) promote the comprehension of audio texts, (ii) develop the linguistic, sociolinguistic and pragmatic competences, and (iii) lead them to apply the recently acquired knowledge, interacting orally through the explored model. Finally, we present the discussion of the results of this study case regarding its limitations.

Oralidade tem vindo a ganhar importância no âmbito dos estudos linguísticos e pedagógicos, já que se foi reconhecendo que para comunicar não basta ter conhecimento da gramática e do léxico, nem mesmo compreender textos orais; é necessário saber interagir verbal e oralmente na língua que estamos a aprender (Duarte, 2015, p. 57). Este é, aliás, para muitos estudantes o principal objetivo ao aprender uma língua estrangeira (LE): “comunicar através dela [LE] e com ela” (Duarte, 2015, p. 56).

Posto isto, a abordagem da competência comunicativa na sua vertente oral exige que se analisem duas competências que lhe são inerentes: a compreensão e a expressão orais. Desta forma, considerou-se pertinente conceber e testar um modelo que partisse da compreensão oral e culminasse na interação oral, já que a última garante a eficácia ao ato comunicativo (Fernandes, 2006).

Considera-se essencial salientar que a interação oral compreende dois processos primários (compreensão e produção), não se limitando aos mesmos, uma vez que não se exclui “a necessidade de o aluno ter conhecimento do funcionamento da língua e de léxico indispensáveis para que a sua interação seja coesa, coerente e perceptível” (Rocha, 2016, p. 20) pelo que “[f]rom a communicative, pragmatic view of the language classroom, listening and speaking skills are closely intertwined” (Brown, 2001, p. 267).

Face ao exposto, considerou-se importante e oportuno desenvolver estas competências junto a estudantes que demonstravam interesse em comunicar oralmente na língua estrangeira que se encontravam a adquirir.

Num contexto de estágio inserido no âmbito do Mestrado em Português Língua Segunda/ Língua Estrangeira, realizou-se

um estudo de caso desenvolvido no ano letivo de 2015/2016 na Faculdade de Letras da Universidade do Porto (FLUP) em duas turmas de nível A2 (Conselho da Europa, 2001), propondo-se um percurso (Figura 1), que foi implementado no estudo de caso, em que a estrutura das aulas parte da compreensão oral de textos considerados como modelo, para uma posterior dramatização de situações semelhantes às escutadas. A exploração e compreensão dos áudios, produzidos pelo professor e gravados por nativos, ajudaram a definir alguns conteúdos gramaticais e lexicais que foram necessários para facilitar a produção de um discurso adequado ao nível de proficiência em que os estudantes se encontravam no momento das interações.

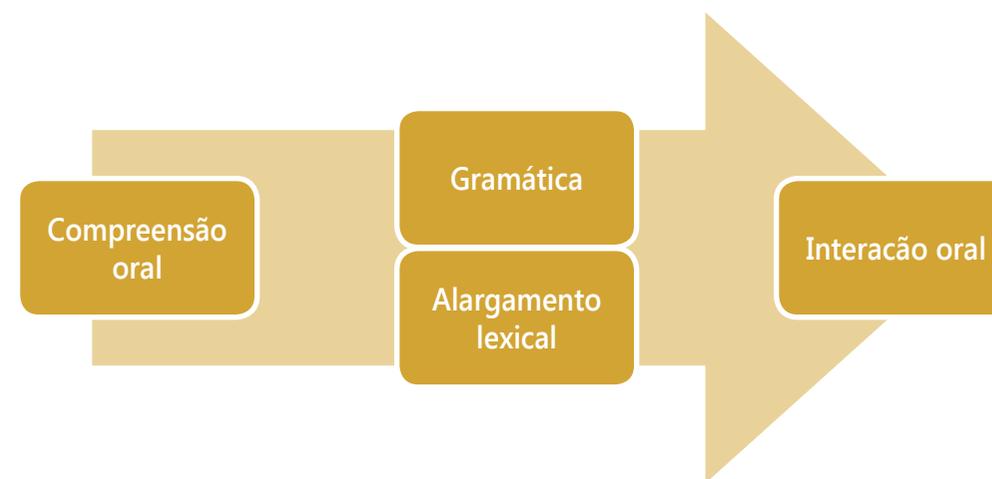


Figura 1. Esquema síntese do modelo aplicado

Com a prática de atividades que preenchiam os requisitos deste esquema, o fim último da intervenção pedagógico-didática foi desenvolver a competência comunicativa dos alunos, na sua modalidade oral, em sala de aula, fornecendo-lhes ferramentas linguístico-discursivas que lhes permitissem atuar em diferentes

situações do quotidiano, adotando uma abordagem de ensino-aprendizagem orientada para a ação,

“na medida em que [se] considera antes de tudo o utilizador e o aprendente de uma língua como actores sociais, que têm que cumprir tarefas (que não estão apenas relacionadas com a língua) em circunstâncias e ambientes determinados, num domínio de actuação específico” (Conselho da Europa, 2001, p. 29).

No momento da criação dos enunciados e exercícios para o desenvolvimento da competência oral nas suas diversas vertentes, refletiu-se sobre o nível dos alunos, as suas características (conhecidas através de um questionário aplicado no início dos cursos e da observação das aulas), sobre os objetivos gerais e específicos traçados, dando-se também atenção à variedade e autenticidade dos materiais.

Para além disso, os exercícios de compreensão oral realizados recorreram a materiais áudio, já que utilizar recursos visuais poderia traduzir-se numa tarefa mais cansativa, uma vez que o aprendente, para além de tentar decodificar o texto, teria que se concentrar também

em decodificar as imagens a ele associadas. Assim, a ausência destas permite aos alunos focarem-se no áudio (Ur, 2013).

A aplicação do modelo permitiu compreender que os estudantes eram capazes de aplicar nas suas interações orais algumas das características presentes nos textos orais apresentados. É importante referir que de todas as vezes que o modelo foi aplicado os alunos só tiveram acesso às transcrições dos mesmos após as suas interações, o que significa que tinham sido capazes de adquirir algumas características dos textos em questão através de uma escuta atenta e dos exercícios de desenvolvimento de compreensão. Dado que todas as interações dos alunos foram gravadas, foi possível comparar as prestações dos estudantes com o texto apresentado nos exercícios de compreensão oral.

É ainda de salientar que, em partes dos seus discursos, os alunos mobilizaram os conhecimentos que foram desenvolvidos aquando e após os exercícios de compreensão oral, o que demonstra que, no estudo de caso mencionado, os aprendentes de ambas as turmas corresponderam às expectativas iniciais. Desta forma, este modelo mostrou-se como possível instrumento de desenvolvimento da competência comunicativa em sala de aula.

Referências bibliográficas

- Brown, H. D. (2001). *Teaching by Principles. An Interactive Approach to Language Pedagogy*. New York: Longman.
- Conselho da Europa (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas – Aprendizagem, ensino, avaliação*. Lisboa: Asa Editores.
- Duarte, I. (2015). Textos orais: Análise da Conversa Informal e Ensino do Português Língua Estrangeira. *Todas as Letras Y*, 56-72. [Disponível em: <http://dx.doi.org/10.15529/1980-6914/letras.v17n1p56-72> – última data de consulta: 25/06/2017]
- Fernandes, C. S. H. (2006). *A Comunicação Oral na Aula de Português*. Lisboa: Asa Editores.
- Rocha, D. (2016). *Da compreensão à interação oral: Um estudo de caso*. (Dissertação de Mestrado). Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Portugal. [Disponível em: https://sigarra.up.pt/flup/pt/pub_geral.pub_view?pi_pub_base_id=165141 – última data de consulta: 30/07/2017].
- Ur, P. (2013). *Teaching Listening Comprehension*. New York: Cambridge University Press.

Uso das TIC para o desenvolvimento da compreensão auditiva no ensino de PLE

Luciana Lousada | Linguaffin
l.lousada@linguaffin.com

RESUMO

Este artigo trata do uso de ferramentas de anotação em vídeo como auxílio no desenvolvimento da compreensão auditiva no ensino de PLE. O vídeo anotado traz novas possibilidades de trabalharmos a compreensão auditiva, trazendo mais interação e autonomia ao aprendiz.

Introdução

Utilizar materiais autênticos para o desenvolvimento da compreensão auditiva na aulas de português língua estrangeira (PLE) se tornou acessível à medida que a tecnologia foi se desenvolvendo. Saímos da era do material de áudio restrito aos cassetes e CDs que acompanham os livros didáticos e que, por vezes, soam muito ensaiados e afastados da língua usada em situações reais. Entramos numa era de material mais autêntico, de livre acesso, diversificado e disponível para uso

ABSTRACT

In this paper the use of software to add comments to video clips, as a way to help developing listening abilities, will be discussed. Commented video brings new opportunities to work on listening competences, increasing learner's autonomy and interaction, in a context of PSL learning.

didático. Nessa mudança, percebemos o audiovisual como um substituto do material somente de áudio. A compreensão auditiva transformou-se numa atividade bimodal (auditiva e visual) ou até mesmo, como ressaltam Suárez e Pujolá, numa atividade multimodal (2012).

Nesse contexto, as TIC surgem como ferramenta de auxílio ao professor na confecção de atividades didáticas de compreensão auditiva que contemplem o aspecto multimodal.

Da compreensão auditiva para compreensão audiovisual

Para ilustrar a presença do audiovisual em nosso cotidiano, apresentamos alguns dados do YouTube. A plataforma de compartilhamento de vídeo conta com mais de 1 bilhão de usuários, totalizando 1 bilhão de horas de vídeo assistidas diariamente (<https://www.youtube.com/intl/pt-BR/yt/about/press/>, recuperado em 7, junho, 2017). Parece-nos, portanto, razoável explorarmos as possibilidades do material em vídeo como atividade de compreensão auditiva.

Neste ponto, gostaríamos de ressaltar que o Quadro Comum de Referência Europeu (Council of Europe [COE], 2001) destaca a compreensão audiovisual como parte integrante das habilidades receptivas. Faz parte da habilidade audiovisual utilizar as novas tecnologias multimídias e ser capaz de compreender noticiários e eventos que tenham o suporte amplo de imagens e ações. Portanto, ser capaz de preencher as lacunas da compreensão auditiva fazendo uso de uma linguagem não-verbal é uma estratégia importante e que também deve ser desenvolvida na comunicação em língua estrangeira.

Uso do vídeo

Segundo Brünner, a atividade de ver-ouvir vídeos facilita a compreensão de partes mais complexas de um texto e contextualiza em cena aspectos culturais (2013). Além da compreensão facilitada e da contextualização cultural, os vídeos produzidos e disponíveis atualmente nos colocam em contato com diversos sotaques, ritmos e velocidades de fala de um mesmo idioma, sem contar com a diversidade de temas. Esse material tão rico também está disponível em português e pode ser utilizado em aulas de PLE de todos os níveis, de acordo com o ajuste das tarefas.

Anotação em vídeo e suas vantagens

A anotação em vídeo é uma informação associada a um fragmento do vídeo através de uma etiqueta de tempo, podendo ser palavras-chaves, comentários escritos ou de voz, imagens ou links (Aubert & Jaeger, 2014; Bossewitch & Preston, 2011).

Entre as vantagens da anotação em vídeo, destacamos as seguintes:

- a. disponibilizar em forma de comentário (escrito ou de voz), link ou imagem informação extra que pode auxiliar a compreensão
- b. através da etiqueta de tempo, facilitar a identificação de partes onde a compreensão oferece maior dificuldade
- c. desenvolver a compreensão detalhada, sinalizando as partes onde a atenção deve ser mais focada através de questões objetivas ou discursivas
- d. tornar as observações mais contextualizadas
- e. transitar da habilidade receptiva para as habilidades produtivas e interativas através do encadeamento de comentários e compartilhamento

Ferramentas de anotação

Escolhemos ferramentas de criação manual de anotações e aplicamos os seguintes critérios de seleção:

- a. base na web
- b. gratuita/código livre
- c. facilidade de uso
- d. interação

Cinco ferramentas atenderam aos critérios mencionados. Sem objetivos classificatórios, cada uma delas foi analisada, levando em consi-

deração o tipo de vídeo aceito, o tipo de anotação, as formas de compartilhamento e de integração, conforme apresentado na tabela seguinte:

		VideoAnt	Vialogues	OVA	Videonotes	EdPuzzle
Tipo de Vídeo	YouTube	x	x	x	x	x
	Vimeo		x		x	x
	arquivo em formato de vídeo		x			x
	vídeo da plataforma		x			x
	Kahn				x	x
	Coursera				x	x
	Udacity				x	x
Tipo de Anotação	questão discursiva	x	x	x	x	x
	questão objetiva					x
	comentário escrito	x	x	x	x	x
	comentário de voz					x
	votação		x			
	link			x		x
	imagem			x		x
	vídeo			x		
Compartilhamento	URL	x	x			x
	e-mail	x	x			x
	redes sociais		x	x		x
	grupos da plataforma	x		x		x
	Google Drive				x	
Integração em AVA	URL	x	x	x	x	x
	código	x	x			x

Conclusão

Vimos que o uso do vídeo tem prevalecido sobre o áudio, criando uma forma de ver-ouvir facilitada pelos avanços tecnológicos. Resguardadas as diferenças de funções, as 5 ferramentas de anotação apresentadas mostram-se úteis para uso em atividades guiadas, auto-avaliação e interação.

Do ponto de vista de professor, percebemos que as ferramentas de anotação têm efeito positivo sobre os alunos em relação às atividades de compreensão auditiva. Além disso, o conjunto de anotações dessas ferramentas serve de feedback para que possamos ajustar as atividades, contribuindo para um desenvolvimento satisfatório das habilidades auditivas/audiovisuais de nossos alunos.

Referências

- Aubert, O. & Jaeger, J. (2014, April). Annotating Video with Open Educational Resources in a Flipped Classroom Scenario. In *Proceedings of OCWC Global 2014: Open Education for a Multicultural World*, Ljubljana: Slovenia.
- Bossewitch, J. & Preston, M. D. (2011) Teaching and Learning with Video Annotations [PDF file]. In R. T. Scholz. *Learning Through Digital Media: Experiments in Technology and Pedagogy* (pp. 175 - 181). New York: Columbia University Academic Commons. [Disponível em <https://doi.org/10.7916/D8TB1H9J>] - última data de consulta: 01-07-2017].
- Brünner, I. (2013). Using language learning resources on YouTube. In *Conference proceedings of ICT for Language Learning*, Florence, Italy, 6.
- Council of Europe. (2001). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge, UK: Cambridge University Press. [Disponível em <https://rm.coe.int/1680459f97> – última data de consulta: 07-06-2017].
- Suárez, M.M. & Pujolà, J.T. (2012). From listening to audiovisual comprehension. In M. Eisenmann & T. Summer (eds.) *Basic Issues in EFL Teaching and Learning*, (pp. 83-91). Heidelberg: Univ.-Verl. Winter.



Projeto *LudoBiblioTech*: desenvolver competências de leitura e escrita no ensino básico e secundário

Sílvia Araújo | Universidade do Minho
saraujo@ilch.uminho.pt

RESUMO

Hoje em dia, é indiscutível a interligação entre as tecnologias digitais e a aprendizagem (formal e informal) em áreas como o treino da leitura e da escrita. No âmbito do presente artigo, propomo-nos apresentar o projeto *LudoBiblioTech* que tem por objetivo dinamizar a biblioteca escolar de forma a transformá-la num espaço inovador e catalisador para a leitura e a escrita, através da utilização (lúdica e criativa) das tecnologias emergentes. Pretende-se que os professores(-bibliotecários) explorem algumas das ferramentas disponíveis na Web para que se sintam encorajados a desenhar e implementar projetos educativos capazes de otimizar o ensino do português em diferentes níveis de escolaridade.

ABSTRACT

Nowadays, the connection between digital technologies and (formal and informal) learning in areas such as reading and writing practice is indisputable. In this paper, we aim to present the *LudoBiblioTech* project, whose purpose is to make the school library an innovative and dynamic environment to practice reading and writing through the (playful and creative) use of emerging technologies. It is intended that teachers and/or school librarians explore some of the tools available on the web, encouraging them to design and implement educational projects capable of improving Portuguese language teaching at different levels of education.

1. Introdução

É realmente importante que as bibliotecas escolares articulem o seu plano de ação pedagógica com diferentes áreas curriculares, instituindo-se como espaço por excelência para o desenvolvimento (integrado e contextualizado) de competências quer linguísticas (recetivas: ouvir, ler e produtivas: falar, escrever), quer transversais (autonomia, criatividade, responsabilidade). Trata-se, de facto, de levar os alunos do ensino básico e secundário a desenvolver a sua competência de literacia digital criando, a partir dos textos lidos em suporte papel nas aulas de língua portuguesa, textos multimodais cada vez mais complexos que integram quer imagens, quer áudio, quer todos estes elementos (Lebrun & Lacelle, 2012).

2. *LudoBiblioTech*: promover a leitura/escrita na era digital

Os textos multimodais a produzir no âmbito deste projeto de promoção da leitura correspondem a marcadores de páginas personalizados que começam por contemplar obras de referência da literatura portuguesa indicadas no Programa e Metas Curriculares de Português e no Plano Nacional de Leitura:



Fig. 1. Marcador de páginas (frente e verso) dedicado ao escritor Pedro Seromenho

Para que possam estabelecer um contacto aprazível com o livro (em suporte impresso ou digital), os alunos são incentivados a elaborar um documento multimodal (ver *supra* fig. 1) que integra, para além de uma fotografia do/a escritor(a), dois QR Codes: um desses QR codes remete para um audiolivro (cf. *infra* fig. 2a) que procura conduzir quer o leitor, quer os seus ouvintes à apropriação de uma obra; o outro para um *booktrailer* (cf. *infra* fig. 2b) cujo objetivo é aproximar os restantes colegas dessa obra, para que vivam por sua vez o prazer da leitura:



Fig. 2a. audiolivro [goo.gl/a3Dm8v]



Fig. 2b. booktrailer [goo.gl/PKhsQ2]

Os alunos começam por viajar pela escrita dos outros e depois apropriam-se do mundo, construindo novos textos que “extravassam as fronteiras da palavra, aliando-lhes sons e imagens em movimento que instalam universos imaginários de forma porventura mais profícua” (Melão, 2010: 86). Por exemplo, a transposição em banda desenhada ilustrada a seguir retoma a obra do escritor Pedro Seromenho acima apresentada, colocando em cena novos animais que vão explicando por que motivo não sabem conduzir:



Fig. 3. Transposição em banda desenhada¹

Como afirma Colomer (2001: 14), não basta colocar os alunos em contacto com as obras; torna-se imperativo que as atividades de promoção da leitura os ensine a pensar e a falar sobre esses textos. Nesse sentido, o uso de uma rede social como o *pinterest* permite criar uma comunidade virtual a partir da qual os alunos podem tecer comentários acerca do material multimodal produzido pelos colegas:

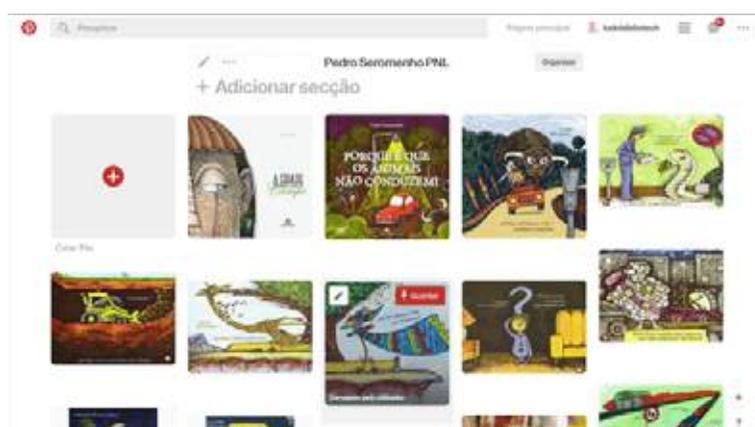


Fig. 4. Partilha dos conteúdos multimodais produzidos no pinterest [goo.gl/KiAvE8]

No âmbito do projeto *LudoBiblioTech*, os alunos são igualmente encorajados a escrever (individual ou colaborativamente) o seu próprio livro, recorrendo a ferramentas de storytelling. Por exemplo, o aluno (representado sob a forma de um avatar) aborda a seguir o problema do bullying com base nas imagens disponibilizadas na plataforma *Storybird*:



Fig. 5. Marcador de páginas com livro digital [goo.gl/G5av3N]

É desejável que surjam múltiplas e variadas iniciativas que promovam a escrita através do apelo à imaginação e à criatividade. Uma leitura/escrita (multimodal) feita por prazer pode conduzir a mais leitura/escrita e a uma melhoria significativa dos saberes que apoiam o desenvolvimento de uma leitura/escrita de maior qualidade (Ramos, 2015; Da Silva & Araújo, 2016).

¹ - Importa referir que os conteúdos multimodais apresentados no decorrer deste artigo foram elaborados aquando de uma Oficina de Formação 'Da Pedagogia Invertida à Multimodalidade: dinamização das práticas nas bibliotecas escolares' acreditada pelo Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua (Reg. Acr. CCPFC/RFO-20586/06) a que participaram, em maio-julho de 2017, docentes pertencentes à Rede de Bibliotecas Escolares para os concelhos de Braga, Póvoa de Lanhoso, Vieira do Minho, Montalegre e Boticas.

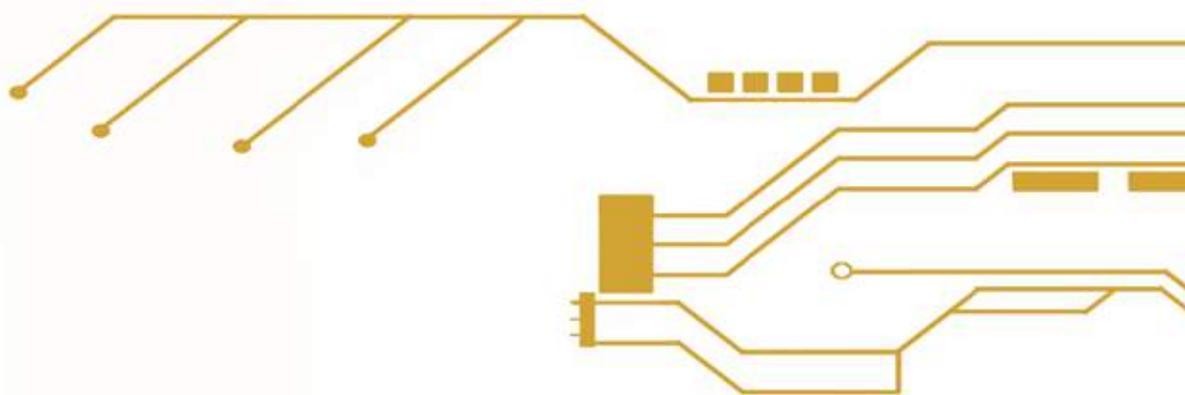
3. Considerações finais

Através da integração das tecnologias digitais, o projeto *LudoBiblioTech* visa o desenvolvimento de práticas de literacia renovadas que procuram acompanhar a forma de estar dos “nativos digitais” (Prensky, 2001). Na atual sociedade do conhecimento, marcada pela mudança a que a revolução tecnológica conduziu, trata-se, como vimos, de promover diferentes modos de acesso às obras literárias por forma a criar o gosto pela leitura. Espera-se que o reforço dos hábitos de leitura impregne os alunos da capacidade

de escrever, por sua vez, textos multimodais capazes de envolver o leitor (Pereira, 2008). A aprendizagem de uma atividade altamente codificada como a escrita é, de facto, um percurso difícil que exige um treino progressivo. Para ser eficaz, esse treino precisa de ser enquadrado num contexto mais vasto em que o aluno seja visto como o agente da sua aprendizagem. Neste sentido, importa que a Biblioteca Escolar se torne, em articulação com os docentes de Português, um local privilegiado para o desenvolvimento de iniciativas diversificadas passíveis de formar leitores/escritores autónomos e competentes.

4. Referências bibliográficas

- Colomer, T. (2001). La enseñanza de la literatura como construcción del sentido. *Lectura y vida: Revista Latinoamericana de Lectura*, 22(4), 1-19.
- Da Silva M.-M. & Araújo, S. (2016). La subjectivité du lecteur-scripteur et l'écriture collaborative multimodale avec la plateforme Story@: une étude de cas. *Myriades. Revue d'Études Francophones*, Universidade do Minho, 1-14.
- Lebrun, M., Lacelle, N. (2012). Le document multimodal: le comprendre et le produire en classe de français. *Repères*, 45, 81-95.
- Melão, D. (2010). Ler na era digital: os desafios da comunicação em rede e a (re)construção da(s) literacia(s). *Exedra*, 3, 75-90.
- Pereira, L. (2008). *Escrever com as Crianças. Como Fazer Bons Leitores e Escritores*. Porto: Porto Editora.
- Presnsky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon*, 9(5), 1-6.
- Ramos, R. (2015). *Fazer leitores na era digital: o contributo da biblioteca escolar*. Lisboa: Rede de Bibliotecas Escolares.



Mediación y competencia intercultural: investigación y didáctica

María Dolores Lerma Sanchis | Universidade do Minho - CEHUM
llerma@ilch.uminho.pt

RESUMEN

La competencia cultural o extralingüística ocupa un lugar destacado en el ámbito de la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras así como en la didáctica de la Traducción. Este trabajo presenta un estudio sobre la traducción de referentes culturales extraídos de un *corpus* audiovisual y una propuesta de aplicación didáctica de este tipo de investigaciones en la enseñanza superior.

Palabras clave: Mediación, Subtitulación, Competencia cultural o extralingüística, Enseñanza superior

ABSTRACT

Cultural or extra-linguistic competence occupies a prominent place in teaching and learning Foreign Languages and in the didactics of Translation. This paper presents a study on the translation of cultural references taken from an audiovisual corpus and a proposal for didactic application of this Kind of research in higher education.

Keywords: Mediation, Subtitling, Cultural or extra-linguistic competence, Higher education

En el trabajo exponemos algunos puntos de confluencia existentes entre las disciplinas de Traducción Audiovisual y la Enseñanza de Lenguas Extranjeras. Ambas comparten los conceptos de mediación, interculturalidad y competencia extralingüística.

Presentaremos sucintamente una investigación donde se analizan las técnicas de traducción para subtitulado en portugués de elementos de la cultura española. A continuación propondremos una posible aplicación a la enseñanza/aprendizaje de los elementos culturales (EC) en la didáctica de la traducción y de las lenguas extranjeras.

El cine, además de una industria potente poderosa, es un hecho de cultura que transporta una enorme carga cultural. Él mismo funciona como mediador, una vez que difunde multitud de aspectos culturales de forma lúdica y contextualizada. En contexto educativo y en versión original subtitulada, las películas son instrumentos valiosos para el aprendizaje de la lengua y la cultura del otro, gracias a la presencia simultánea de la lengua original, la imagen y el lenguaje icónico.

El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL) incluye la mediación lingüística como una actividad comunicativa de la lengua más, al mismo nivel que la comprensión, la expresión, la interacción y la producción. Lengua y cultura son realidades indisociables, por eso, aunque el MCERL sólo mencione actividades de tipo lingüístico, parte de la perspectiva del saber hacer intercultural. Dentro de las competencias generales, incluye el conocimiento declarativo referido al conocimiento del mundo, que abarca el conocimiento sociocultural y la conciencia intercultural, es decir, la percepción y comprensión de la relación entre nuestra cultura y la otra.

Otro documento central en el ámbito de la enseñanza y aprendizaje de ELE es el Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC) que desarrolla la dimensión cultural de la lengua. Nos interesan los apartados sobre los referentes culturales y los saberes y comportamientos socioculturales. El primero abarca un conocimiento de tipo enciclopédico, mientras que el segundo alude al conocimiento basado en la experiencia, modo de vida, aspectos cotidianos, identidad colectiva, organización social y relaciones personales.

En la investigación realizada sobre las técnicas de traducción de EC para el subtítulo, nuestro repertorio de campos de EC se aproxima al expuesto en el PCIC. Partimos de la perspectiva de que los EC son elementos lingüísticamente no transparentes, referidos a diferentes ámbitos, cuya interpretación no se deduce directamente de su significado de diccionario, sino del enciclopédico, o sea, del conjunto de conocimientos compartidos por los miembros de una comunidad que no coincide, necesariamente, con las personas que hablan una determinada lengua. Incluimos EC extralingüísticos que

tienen un valor específico en una cultura concreta y al trasladarlos a otra originan problemas de traducción, porque no existen o porque tienen connotaciones diferentes.

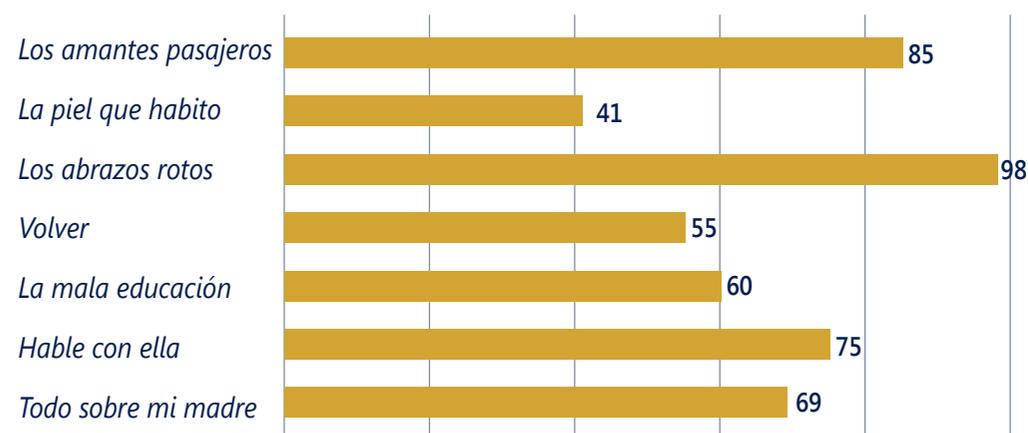
Al plantearse cómo abordar en clase de lenguas extranjeras (LE) y de traducción la problemática de las competencias no específicamente lingüísticas, el MCERL ofrece algunas sugerencias como tratarlas *ad hoc*, seleccionar o construir textos que ilustren nuevas áreas de conocimiento, mediante cursos o manuales específicos que traten aspectos culturales, a través de juegos de roles y de simulaciones, etc. (Consejo de Europa, 2002). Nuestra propuesta es hacerlo con textos auténticos, con películas.

La perspectiva empírica y descriptiva adoptada en la investigación requiere un *corpus* representativo, por lo que seleccionamos un *corpus* formado por siete películas de Almodóvar¹, subtituladas en portugués por profesionales. Escogimos a este autor por ser el director español con mayor proyección internacional, su estatuto canónico supone una garantía de calidad de los subtítulos. Por otro lado, su obra está repleta de aspectos variados de la cultura española.

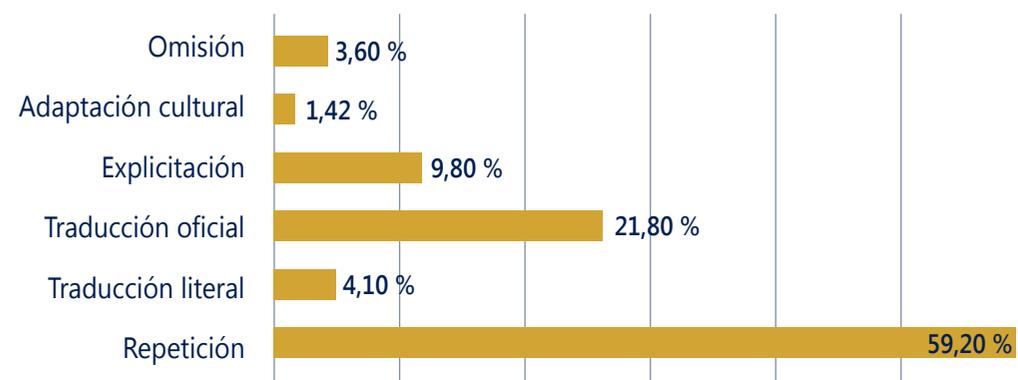
El modelo de análisis aplicado en la investigación consta de dos parámetros: un inventario de técnicas de traducción y el inventario de EC registrados en el *corpus*. Ambos creados a partir de las situaciones encontradas en el *corpus* estudiado.

El siguiente gráfico muestra la distribución por películas de los casi 500 EC localizados. A grandes rasgos, la función principal de las EC es caracterizar personajes y situaciones, además de ubicar espacial y culturalmente las historias narradas.

1 *Todo sobre mi madre* (1999), *Hable con ella* (2002), *La mala educación* (2004), *Volver* (2006), *Los abrazos rotos* (2009), *La piel que habito* (2011) y *Los amantes pasajeros* (2013).



Acerca de las técnicas de traducción utilizadas para trasladar los EC a los subtítulos portugueses, vemos que hay una clara voluntad de mantener las características culturales del TO (texto original), que implica menor intervención del traductor y mayor grado de extranjerización del TM (texto meta), que preserva los EC sin ninguna modificación, mediante la repetición o con las modificaciones habituales en el subtítulo portugués.



En el contexto del aula y en niveles superiores, sugerimos la realización de tareas o proyectos en grupos pequeños. La dinámica de trabajo es el método colaborativo que comporta responsabilidad y autonomía del estudiante en su aprendizaje. La tarea se realiza en un ambiente de negociación, no prescriptivo.

Como ejemplo describimos una tarea que consiste en subtítular un fragmento de una película con alta densidad de EC.

1. Se distribuyen fragmentos de filmes en versión original. El primer reto es identificar los EC, lo que implicará que los estudiantes tengan conciencia de ellos.
2. La siguiente tarea será investigar su significado y función en el texto.
3. A continuación, el grupo discutirá las opciones de traducción para cada caso hasta llegar a soluciones de consenso.
4. El momento siguiente se dedicará a presentar el resultado al resto de la clase, que habrá trabajado fragmentos similares. Se entablará una discusión.
5. Luego, los grupos contrastarán sus propuestas con los subtítulos profesionales, vistos como un posible texto final y no como un modelo único válido.
6. Al final, el profesor expondrá datos cuantitativos de la investigación, presentando los casos que considere oportunos.

Referencias bibliográficas

Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Alcalá de Henares: Instituto Cervantes.

Instituto Cervantes (2007): *PCIC. Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid: Edelsa, Biblioteca Nueva.

Secção

4

Novas modalidades de ensino *online*

Docencia *online* y problemática del portugués para hispanohablantes como rasgos distintivos del MEPLEH

Ana Belén García Benito | Universidad de Extremadura
agbenito@unex.es

RESUMEN

El Máster Universitario de Enseñanza de Portugués Lengua Extranjera para Hispanohablantes (MEPLEH), que comenzó a impartirse en la Universidad de Extremadura el curso 2016-2017, es el primer máster online centrado en la enseñanza del portugués a hispanohablantes, uno de los campos con más futuro en el área de enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras, siendo en la actualidad el único máster que existe con estas características: la docencia enteramente online y la especificidad de centrarse en la enseñanza a hispanohablantes. La presente comunicación desarrollará estas dos características definitorias del máster, perspektivando la formación de profesores de Enseñanza Primaria y Secundaria para que puedan impartir docencia en portugués en estos niveles, trabajando estrategias específicas para la enseñanza de la lengua portuguesa a estudiantes hispanohablantes, proporcionando al alumno una formación metodológica y/o instrumental con carácter transversal y favoreciendo el contacto entre diferentes profesionales interesados en la utilización del portugués en distintos desarrollos profesionales.

ABSTRACT

M.A. in Portuguese as Second Language for Spanish Speakers (MEPLEH in Spanish) is the first online postgraduate degree in PSL teaching addressed to Spanish speakers, and it was launched by the University of Extremadura in 2016. PSL teaching to Spanish speakers is one of the areas with a better prospect in the field of second language teaching/learning. This degree is also the only fully online M.A. in PSL teaching and the only one specifically focused in the teaching of Spanish speakers. In this paper, these two defining characteristics of this M.A. will be discussed, with a focus in the training of primary and secondary PSL teachers. Specific strategies for PSL teaching to Spanish speakers will be presented, cross-curricular training in methodology and tools will be provided, and contact between people interested in applying Portuguese to different career paths will be encouraged.

1. Líneas y objetivos principales

El trabajo se centra en las siguientes líneas fundamentales:

- a. Enseñanza-aprendizaje del Portugués Lengua Extranjera (PLE) para Hispanohablantes.
- b. Enseñanza online de Lenguas Extranjeras (LE).

Teniendo como objetivos:

- Reflexionar sobre la enseñanza-aprendizaje del PLE para hispanohablantes.
- Mostrar problemáticas concretas relacionadas con la docencia online en entornos universitarios.

2. MEPLEH: rasgos distintivos

El Máster Universitario de Enseñanza de Portugués Lengua Extranjera para Hispanohablantes (MEPLEH), comenzó a impartirse en la Universidad de Extremadura el curso 2016-2017.

Se trata del primer máster online centrado en la enseñanza del portugués a hispanohablantes, uno de los campos con más futuro en el área de enseñanza-aprendizaje de LE, siendo en la actualidad el único máster que existe con estas características: la docencia enteramente online y la especificidad de centrarse en la enseñanza a hispanohablantes.

Destinado, en primera instancia, a maestros de Enseñanza Infantil, Primaria, Lenguas Extranjeras, Graduados en Lenguas y Literaturas Modernas-Portugués, Licenciados en Filología Portuguesa, admite también graduados y licenciados en otras titulaciones que quieran impartir docencia en secciones bilingües de portugués.

Entre los objetivos del máster figuran:

- Formar a profesores de Enseñanza Primaria y Secundaria para que puedan impartir docencia en portugués, trabajando estrategias específicas para la enseñanza de la lengua portuguesa a estudiantes hispanohablantes.
- Proporcionar una formación metodológica y/o instrumental con carácter transversal.
- Favorecer el contacto entre diferentes profesionales interesados en la utilización del portugués en distintos desarrollos profesionales.

El plan de estudios consta de 60 créditos distribuidos en 10 asignaturas, impartidas por 13 profesores, pertenecientes a dos facultades, Formación de Profesorado y Filosofía y Letras y a diversas áreas: Didáctica de la Lengua y la Literatura, Filologías Gallega y Portuguesa e Historia Contemporánea.

Plan de estudios			
1er semestre	carácter/créditos	2º semestre	carácter/créditos
lengua portuguesa para la comunicación 1	obligatoria / 6	lengua portuguesa para la comunicación 2	obligatoria / 6
didáctica de la literatura	obligatoria / 6	didáctica del portugués 2	obligatoria / 6
lengua portuguesa a través de su gramática	obligatoria / 6	estrategias y recursos para enseñanza de la historia PT	obligatoria / 6
historia contemporánea de Portugal	obligatoria / 6	culturas lusófonas	obligatoria / 6
didáctica del portugués 1	obligatoria / 6	trabajo de fin de máster	obligatoria / 6

Fig. 1. Plan de estudios MEPLEH

Como se puede apreciar, incluso a partir de las denominaciones de las asignaturas, el componente didáctico es fundamental en el título, no solo en relación con la lengua portuguesa –con asignaturas como “Didáctica del Portugués I: metodologías, estrategias y recursos” o “Didáctica del Portugués II: dificultades para hispanohablantes”– sino que está presente así mismo en la historia o en la literatura –asignaturas como “Didáctica de la Literatura” o “Estrategias y recursos para la enseñanza de la historia de Portugal–”.

Sin embargo, la característica más sobresaliente de las asignaturas del máster es el hecho de que todas ellas permiten adquirir estrategias específicas de enseñanza del PLE para hispanohablantes. En las asignaturas de Lengua Portuguesa esa es la perspectiva que orienta el trabajo, una perspectiva descriptiva de la lengua correspondiente a los niveles B1 y B2 del *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (MCERL) (2002), analítica y comparada con el español. En las asignaturas de Didáctica, los estudiantes se familiarizan con las principales metodologías de enseñanza de LE, desde los principales métodos y enfoques hasta los documentos generados por el Consejo de Europa, haciendo especial incidencia en materiales y recursos didácticos específicos para la enseñanza del portugués a estudiantes hispanohablantes y trabajando las principales áreas críticas que presenta el aprendizaje del portugués por hispanohablantes. Estando también presente la perspectiva comparada en otras asignaturas como la “Historia Contemporánea de Portugal”, la “Didáctica de la Literatura” o las “Culturas Lusófonas”.

El título, como anteriormente hemos apuntado, se imparte enteramente online, siendo esta la modalidad elegida incluso para la realización de exámenes finales, así como para la defensa del Trabajo de Fin de Máster, pues el objetivo es llegar, no solo a estudiantes

de Extremadura, sino de otras comunidades –especialmente las fronterizas con Portugal–, así como a estudiantes del resto del estado español y de Latinoamérica –países que gravitan en torno a Brasil–. Llegar a estos estudiantes potenciales ha sido la razón de ofrecer un máster cuya docencia es completamente online.

Seguidamente, ofrecemos una descripción de las dificultades de diversa índole que algunos de los rasgos diferenciadores del título han propiciado y a las que nos hemos visto obligados a enfrentarnos durante su aún corta andadura. Dificultades que podríamos catalogar en:

1. Dificultades derivadas de las carencias formativas del profesorado respecto a la docencia online. Todo el profesorado del máster realizó un gran esfuerzo formativo aprovechando la oferta de cursos del Servicio de Orientación y Formación Docente de la UEX, realizando todas aquellas acciones formativas relacionadas con docencia virtual. Una de las profesoras del equipo docente realizó un curso sobre docencia virtual en la Universidad de Guadalajara, México, dando posteriormente formación a todo el resto de profesores. Y el propio director del Campus Virtual de la UEX y coordinador del Máster en Educación Digital impartió varias sesiones formativas para el profesorado del máster.
2. Dificultades relacionadas con las características de algunas asignaturas del máster, concretamente “Lengua Portuguesa para la Comunicación” I y II y “Lengua Portuguesa a través de su gramática”, que, al impartirse online, tienen una periodicidad diferente y unas necesidades específicas a la hora de controlar la comprensión o la expresión oral y que exigen unas determinadas herramientas de trabajo. Así, desde Campus Virtual de la UEX se instaló en los espacios

de nuestras asignaturas la herramienta de videoconferencia Openmeetings, con la que poder realizar las tutorías o examinar a los estudiantes, pudiendo evaluar su desempeño oral en portugués. Además de una herramienta que permite a estudiantes y profesores hacer grabaciones de audio. La herramienta Adobe Connect, del Servicio de Informática de la UEX, disponibiliza salas para reuniones virtuales con los alumnos.

3. Dificultades que tienen que ver con el funcionamiento de la propia UEx, relacionadas con determinados procedimientos como el de matrícula, con plazos abiertos hasta finales de octubre, con llamamientos presenciales que exigen la comparecencia física de los estudiantes. O las dificultades para

facilitar las claves de funcionamiento en la UEx a estudiantes de fuera, evidenciando una brecha entre el carácter online del título y los trámites administrativos.

3. Conclusiones

A pesar del gran desafío que continua siendo el máster y su modalidad de docencia, el equipo de profesores está muy satisfecho y dispuesto a continuar aprendiendo cada día. El hecho de que el curso 2017-18 se hayan cubierto todas las plazas ofertadas nos ayuda a continuar y demuestra que un máster centrado en la problemática específica de la enseñanza del portugués a hispanohablantes impartido online, tiene futuro.

4. Referencias bibliográficas

- Almeida, M. E. B. (2011). *Tecnologias e currículo: trajetórias convergentes ou divergentes*. São Paulo: Paulus.
- Backhoff, E., Velasco, V., Peón, M. M. (2013). Evaluación de la competencia de expresión escrita argumentativa de estudiantes universitarios. *Revista de la Educación Superior*, 42 (167), 9-39.
- Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Alcalá de Henares: Instituto Cervantes. [Disponible en http://cvc.cervantes.es/OBREF/marco/cvc_mer.pdf – última fecha de consulta: 15-12-2017]
- Gomes, M. J. (2010). Problemáticas da avaliação em educação online. In M. Silva, L. Pesce & A. Zuin (org.). *Educação Online. Cenário, formação e questões didático-metodológicas*, (pp. 309-336). Rio de Janeiro: Wak Editora.
- Illera, J. (2004). *El aprendizaje virtual. Enseñar y aprender en la era digital*. Rosario: Homo Sapiens.

Interações orais tutor-aprendente no curso a distância ***E-LENGUA - Português A1***: fatores indutores de quebras de comunicação

Cristina Martins | CELGA-ILTEC – Universidade de Coimbra
crismar@fl.uc.pt

Conceição Carapinha | CELGA-ILTEC – Universidade de Coimbra
mccarapinha@fl.uc.pt

Celeste Vieira | Ensino a Distância – Universidade de Coimbra
celeste.vieira@uc.pt

RESUMO

Partindo das quebras de comunicação registadas em interações entre falantes nativos e não nativos do português europeu, o presente estudo analisa os comportamentos dos nativos que induzem essas quebras. Baseada em dados extraídos de interações produzidas por cinco pares tutor-aprendente durante uma videoconferência, a análise apoia-se na investigação sobre o papel da interação na aquisição de LNM e também nos contributos da *Conversational Analysis-for-SLA*. Os resultados apontam para a existência de dois comportamentos potenciadores de quebras comunicativas: as falsas paráfrases e a mudança abrupta de tópico discursivo. Ambos constituem estratégias disruptivas do bom funcionamento interacional, podendo a sua análise contribuir para melhorar a formação de professores de PLE em cursos a distância.

ABSTRACT

This study analyses behaviours by native speakers that induce communication breakdown during verbal interactions with non-native learners of European Portuguese. Data for this research has been obtained from videoconference interactions involving 5 teacher-learner pairs. This analysis follows previous research on the role of interaction in the acquisition of a second language and also contributions made by *Conversational Analysis for SLA*. Results identify two behaviours leading to communication breakdown: false paraphrases and abrupt changes in topic. Strategies are disruptive of efficient interactions, and their analysis can contribute to improve the training of PSL teachers in distance learning.

1. Linhas principais

Este estudo enquadra-se na investigação sobre o papel da interação na aquisição de línguas não maternas. Partindo da hipótese de *input* compreensível de Krashen (1981), complementado com os trabalhos de Long (1983), Gass, Mackey & Pica (1998), entre outros, e com o contributo recente da pesquisa interacionista de Brouwer & Wagner (2004), Firth & Wagner (2007) e Markee & Kunitz (2015), existe hoje evidência da operacionalidade de *input* modificado por locutores nativos (LN) ou não nativos (LNN) mais proficientes, no sentido da prevenção e da remediação de quebras comunicativas em interações com LNN menos proficientes.

2. Objetivos

O presente estudo tem por objetivo a identificação e tipificação dos comportamentos verbais indutores de quebras comunicativas, protagonizados por LN a desempenhar o papel de tutores, no decurso de interações orais com LNN, estudantes de Português A1.

Centrar-nos-emos na análise de duas categorias específicas: a reformulação de perguntas conducente a falsas paráfrases e a mudança de tópico não enquadrada por *framing* ou *focusing moves* (Sinclair & Coulthard 1975).

3. Metodologia

Os dados foram extraídos das interações produzidas por pares tutor-aprendente durante uma conversa, realizada por

Skype, no âmbito do curso a distância E-LENGUA - Português A1, criado no contexto do projeto europeu E-LENGUA¹. Trata-se de uma atividade de interação oral síncrona que visa a apresentação pessoal dos interlocutores. Os participantes são 5 aprendentes de PLE do nível A1, que frequentam uma unidade curricular presencial oferecida pela Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra (FLUC), e 5 tutores, igualmente estudantes daquela instituição, dos quais quatro são falantes nativos do português europeu e um (altamente proficiente) do português de Moçambique como língua segunda.

As conversas foram gravadas em formato vídeo-áudio e procedeu-se à análise qualitativa de conteúdo, tendo sido feito um levantamento das ocorrências de quebras de comunicação, complementado com o recenseamento das tentativas de reparação. A acentuada assimetria de proficiência linguística dos interlocutores faria prever quebras de comunicação. Neste estudo, porém, interessou-nos focar os comportamentos dos tutores que, conquanto com intuítos reparadores, antes fomentam estas quebras.

4. Resultados

As quebras de comunicação são percecionadas como ameaças à manutenção da interação. Por este motivo, e dado o seu papel de gestores da interação, os tutores assumem a responsabilidade de preservar a sua continuidade. Essa preocupação traduz-se em comportamentos de luta ou de fuga (*fight or flight*).

1 E-Learning Novelties Towards the Goal of a Universal Acquisition of Foreign and Second Language (<http://celga.ilted.pt/projects/elengua.html>)

4.1. COMPORTAMENTOS DE LUTA

Identificámos um conjunto de estratégias, com intuito reparador de quebras de comunicação, que recorrem, por um lado, a estruturas interrogativas, com valor de pergunta, e, por outro, a um vasto grupo de recursos verbais e paraverbais (que não se inserem no grupo anterior). No conjunto de estratégias interrogativas, destacamos, no contexto em análise, as falsas paráfrases, que se definem como perguntas subsequentes à quebra, e que incidem sobre o mesmo tópico, mas que, na realidade, visam a obtenção de uma informação diferente, acentuando essa quebra. Neste sentido, diferem das perguntas categorizadas como verdadeiras reformulações, com ou sem simplificação estrutural, que representam formas alternativas de requerer a mesma informação.

As falsas paráfrases foram subdividas em: (i) perguntas parciais transformadas em perguntas totais (P→T); (ii) manutenção do mesmo tipo de pergunta (P→P ou T→T).

- i. O que gostas de fazer nos tempos livres? Ficas em casa? Sais com os teus amigos? (P→T)
- ii. Gostas de estar em Coimbra? (*quebra*) Gostas de Coimbra? (T→T)

Estás em Portugal para fazer o quê? (*quebra*) Estás a estudar que curso? (P→P)

4.2. COMPORTAMENTOS DE FUGA

Identificámos também uma categoria genérica, a mudança de tópico, que traduz um comportamento de fuga ao problema comuni-

cativo. É, contudo, possível distinguir entre as mudanças de tópico com capacidade reparadora e as que geram novos problemas comunicativos, acentuando a quebra já existente. O traço distintivo é a existência, ou não, de enquadramento para sinalizar essa mudança. Na perspetiva do LNN, a presença desse *framing* ou *focusing move* tem um efeito harmonizador da interação, pois iliba-o do ónus da quebra (*relief*). Já as mudanças de tópico radicais (sem aviso prévio) são fortemente perturbadoras da coerência da interação, promovendo progressões temáticas abruptas, sem fechar adequadamente os tópicos anteriores.

(i)

Tutor - Tu vieste para Portugal?

Aprendente - *No*.

T – Não? Então? Onde estás? Onde estás a conversar? Onde estás?

A – *Bem.

T – Onde estás? Em casa?

A - *Na casa.

T – Estudas português?

A – Sim.

T – Porquê?

A – *I don't know*.

T – Gostas de línguas?

A – *No*.

Sendo essencial gerar uma base de entendimento mútuo entre participantes cuja competência linguística é assimétrica, estes dois comportamentos verbais são contraproducentes. A análise efetuada tem como objetivo sustentar a elaboração de um guião de boas práticas com utilidade para a formação de professores de PLE em cursos a distância.

5. Referências bibliográficas

- Brouwer, C. & Wagner, J. (2004). Developmental Issues in Second Language Conversation. *Journal of Applied Linguistics*, 1(1), 29-47.
- Firth, A. & Wagner, J. (2007). On Discourse, Communication, and (Some) Fundamental Concepts in SLA Research. *The Modern Language Journal*, 91, 757-772.
- Gass, S., Mackey, A. & Pica, T. (1998). The Role of Input and Interaction in Second Language Acquisition: Introduction to the Special Issue. *Modern Language Journal*, 82(3), 299-307.
- Krashen, S. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon.
- Long, M. (1983). Linguistic and Conversational Adjustments to Nonnative Speakers. *Studies in Second Language Acquisition*, 5, 177-194.
- Markee, N. & Kunitz, S. (2015). CA-for-SLA Studies of Classroom Interaction: Quo Vadis? In N. Markee (ed.), *The Handbook of Classroom Discourse and Interaction* (pp. 425-439). Oxford: John Wiley & Sons.
- Sinclair, J. & Coulthard, R.M. (1975). *Toward an Analysis of Discourse: The English Used by Teachers and Pupils*. London: Oxford University Press.

Nuevos contextos de aprendizaje *online*: MOOC de portugués LE para hispanohablantes de la UEx

Maria Luísa Leal | Universidad de Extremadura
lleal@unex.es

M^a Jesús Fernández | Universidad de Extremadura
mjesusfg@unex.es

Beatriz Rodríguez Caldera | Universidad de Extremadura
mooc@unex.es

RESUMEN

Presentamos en este trabajo el MOOC de *Introducción a la lengua y cultura portuguesas para hispanohablantes* llevado a cabo por docentes de la Universidad de Extremadura que forma parte de la I Convocatoria de cursos MOOC lanzada por dicha universidad para el curso 2017-2018.

ABSTRACT

In this paper, MOOC course Introduction to Portuguese Language and Culture for Spanish Speakers is presented. That massive online course (MOOC) has been created by University of Extremadura scholars, under the umbrella of MOOC first edition in this university (2017-18).

1. Introducción: Los Mooc en la Universidad de Extremadura

La democratización del conocimiento y la flexibilización espacio-temporal propiciada por el desarrollo de tecnológico han supuesto un cambio en el paradigma educativo actual. En los últimos años, las universidades han tenido que enfrentarse a los nuevos retos de la Sociedad de la Información y el Conocimiento, en un entorno cada vez más caracterizado por la digitalización, globalización y diversidad. En este contexto se hace necesaria la adaptación a las necesidades reales del alumnado siglo XXI. Es en este marco donde surgen los MOOC (del inglés, *Massive Open Online Courses*), como una nueva modalidad educativa que aprovecha los recursos tecnológicos en búsqueda de un aprendizaje masivo y abierto.

La Universidad de Extremadura (UEx) se suma a esta nueva corriente educativa convirtiéndose el desarrollo de los MOOC en un aspecto estratégico. Los objetivos definidos para el desarrollo de la I Convocatoria de MOOC de la UEx (junio de 2016) consisten en primer lugar en la implementación de un entorno de trabajo operativo y funcional para los MOOC, lanzando un proyecto piloto orientado a la producción y soporte de cursos masivos, abiertos y online competitivos. El segundo objetivo del proyecto es propiciar el cambio de paradigma formativo en la búsqueda de la modernización de los procesos de educación y aprendizaje por medio de los nuevos recursos de innovación docente *elearning*.

La UEx lanza este proyecto con el apoyo de un agente externo, Miríada X, considerada como una de las plataformas de distribución de MOOC referente en el contexto hispanoamericano por su amplio prestigio internacional y consolidada trayectoria. Esta colaboración ayuda a la UEx a posicionarse dentro de la extensa oferta de MOOC que hay en la actualidad. La Universidad cuenta además con la participación del Vicerrectorado de Calidad, como impulsor y organizador de este proyecto piloto; miembros del Personal Docente e Investigador (PDI), base fundamental para la constitución de los grupos promotores, responsables del diseño instruccional de los cursos, producción de contenidos educativos y de su impartición; EVEX (Entorno Virtual de Exposición gestionado por Onda Campus), productora encargada del diseño de la imagen de marca del proyecto y de la producción audiovisual de los cursos; y por último, el Gabinete de Información y Comunicación de la UEx.

Durante el desarrollo del proyecto destacan tres etapas para la creación de un ecosistema sostenible y funcional en el desarrollo de los MOOC. La primera etapa consiste en la "Planificación del curso y

producción de los contenidos". En esta fase participan de forma activa el Vicerrectorado de Calidad, EVEX, PDI y Miríada X. El Vicerrectorado de Calidad definió las bases del proyecto, se elaboró documentación específica con el procedimiento a seguir, se redactaron una serie de guías que han servido de soporte y ayuda a los grupos promotores, se definió un calendario de actuación con sesiones de formación dirigidas a los docentes y se concretó un cronograma de grabaciones para los grupos promotores. Por su parte, Miríada X ofreció formación y convocó sesiones virtuales para resolver dudas, además facilitó documentación específica de apoyo sobre el manejo de la plataforma. Los materiales son subidos a la plataforma para su posterior revisión por parte de los técnicos de Miríada X. Una vez los cursos son validados por Miríada X se concreta la fecha de inicio y se desarrollan las acciones de promoción y difusión. En la segunda fase dedicada a la "Ejecución e impartición del curso", los grupos promotores hacen seguimiento del curso según la planificación académica. Una vez finalizado el MOOC se desarrolla la última fase dedicada al "Seguimiento y evaluación de los resultados". Se elabora un Informe Final de cada MOOC por parte del Vicerrectorado de Calidad en el que se tienen en cuenta aspectos estadísticos, pero también se valora la implicación de los grupos promotores, calidad de sus materiales. Los coordinadores de los grupos también participan en este Informe con su valoración de la experiencia y detección de posibles mejoras de cara a próximas ediciones.

2. El MOOC de Portugués para Hispanohablantes de la Universidad de Extremadura

El MOOC de Portugués para Hispanohablantes de la Universidad de Extremadura surge de un concurso de circunstancias: la importante demanda de aprendizaje de portugués entre hispanohablantes, la

oportunidad proporcionada por la I Convocatoria para la Elaboración de los MOOC lanzada por la UEx y el hecho de que algunos docentes de portugués están involucrados en el Máster en Enseñanza de Portugués Lengua Extranjera para Hispanohablantes (MEPLEH), que tuvo su primera edición en 2016-2017 y que reúne TIC y Didáctica del portugués. La elaboración de un primer curso MOOC dirigido a hispanohablantes es, pues, una forma de continuar esta línea innovadora en la enseñanza del portugués en la UEx.

Con este curso pretendemos, en primer lugar, que el estudiante aprenda a hablar, escribir y entender el portugués elemental: presentarse, hablar sobre situaciones del día a día o experiencias de vida en Portugal, es decir, que adquiera un conocimiento instrumental de la lengua portuguesa a un nivel introductorio. En segundo lugar, que amplíe su información sobre manifestaciones culturales de la sociedad portuguesa contemporánea. Por último, que sea capaz de reconocer algunas de las principales diferencias entre los sistemas lingüísticos portugués y español a nivel fonético, morfosintáctico y léxico.

El curso consta de seis módulos y exige entre tres y cuatro horas de trabajo semanal. En la primera semana el alumno se familiariza con los sonidos del portugués europeo, aprende unas primeras nociones de gramática y adquiere algunos conocimientos sobre el idioma y el territorio portugués. En la segunda semana se introducen diálogos donde, desde el primer momento, se utiliza el portugués real, sin omisión de construcciones gramaticales no estudiadas. El objetivo es la comprensión que, con lo aprendido sobre los sonidos del portugués y la posibilidad de volver atrás todas las veces que sean necesarias, es posible alcanzar. En la tercera semana, los diálogos presentan situaciones como la búsqueda de alojamiento y los contenidos gramaticales ayudan a situarse o a situar objetos

en el espacio, además de permitir profundizar en el estudio de sonidos consonánticos. Los contenidos culturales nos traen tres de las más importantes ciudades portuguesas. El módulo cuatro introduce situaciones comunicativas en el contexto de las compras o el restaurante y, desde el punto de vista cultural, da a conocer algunos elementos de la gastronomía portuguesa. El módulo cinco plantea problemas que pueden tener lugar durante una cena o en un desplazamiento en coche e introduce el estudio un poco más sistemático de las vocales en portugués. El módulo seis, en su primer diálogo, presenta una situación de comunicación entre portugués y español. Pretende ponerse de manifiesto en este módulo la existencia de un número muy importante de falsos amigos entre portugués y español. Los contenidos culturales subrayan algunas diferencias entre las costumbres de España y Portugal.

Están disponible, además, en el curso un foro de discusión y materiales complementarios para ampliar conocimientos. Para la autoevaluación el alumno dispone de ejercicios diseñados para ayudarlo a progresar y a mantenerse motivado.

3. Un MOOC de Lengua Portuguesa para principiantes

El perfil del estudiante al que este MOOC va dirigido es el de un aprendiz hispanohablante sin conocimientos previos de lengua portuguesa, es decir, un principiante absoluto que trabajará el nivel A1 del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas. Este nivel determina los contenidos gramaticales del curso, presentados de forma simple y, en principio, fuera de cualquier contexto de uso, aunque remitan a los que el estudiante va encontrando en los diálogos. Partiendo de que el alumno no ha tenido necesariamente contacto

con el idioma extranjero, la información sobre la lengua portuguesa arranca con la exposición de contenidos básicos para la comunicación verbal, como los pronombres personales de sujeto, las formas de tratamiento o los verbos "ser" y "estar". Se insistirá particularmente en mostrar los principales componentes morfológicos de la lengua portuguesa: artículos, determinantes demostrativos, posesivos, numerales, principales verbos en las tres conjugaciones (regulares e irregulares), etc. Los tiempos elegidos para la iniciación al sistema verbal del portugués han sido las formas del Indicativo del Presente y del Pretérito Perfeito Simples.

La fonética es un aspecto relevante en la presentación gramatical. Se han seleccionado varios elementos con los que se persigue un conocimiento explícito de algunos sonidos propios del portugués que no existen en el español (s sonora, palatales sorda y sonora y sus respectivos grafemas, diferencia b/v, articulación de la erre, etc.), así como las diferencias de articulación de los sonidos vocálicos de acuerdo con su tonicidad o nasalización. En estrecha relación con la fonética, se ha tratado la acentuación gráfica como una herramienta útil para la pronunciación de las vocales. Se pone de relieve la importancia concedida a que el alumno sea expuesto de manera reflexiva a ciertos aspectos de la fonética portuguesa desde un punto de vista contrastivo que le permita ser consciente de las similitudes y de las diferencias. Con todo ello, se busca ofrecer los instrumentos lingüísticos básicos necesarios para que el alumno sea capaz de ir acompañando los otros documentos de trabajo, diálogos y textos de contenido cultural.

Como decíamos, este MOOC de lengua portuguesa va dirigido a hispanohablantes. De ello se derivan varias opciones adoptadas por el equipo docente para su elaboración: los contenidos de naturaleza gramatical son presentados en español y, con frecuencia,

se ha pretendido dejar indicaciones en que se comparan las lenguas portuguesa y española.

Respecto al uso del español como idioma vehicular para las presentaciones gramaticales (y también para otros momentos), se parte de la premisa de que el curso quiere atraer a estudiantes sin conocimientos previos de portugués que si recibieran todo el *input* en dicha lengua podrían desanimarse ante las primeras dificultades de comprensión o tendrían que invertir mucho más tiempo en ciertos momentos del curso. Así, la lengua materna puede desempeñar un papel facilitador. Por otro lado, se ha optado por un enfoque comparativo de ambas lenguas a través de indicaciones breves y precisas, considerando el efecto beneficioso que la LM puede desempeñar en determinados momentos, siempre que sea de una manera controlada y adecuada a los contextos. La especificidad del aprendizaje a través de un curso MOOC (brevedad, dedicación temporal reducida, normalmente fuera de un contexto de inmersión...) se une a la idea de la transferencia positiva, es decir, al hecho de que en muchos aspectos lingüísticos la proximidad entre las lenguas portuguesa y española puede representar una ventaja para el enfoque contrastivo.

En conclusión, a raíz de esta I Convocatoria Piloto de MOOC, en el último año la UEx ha producido 10 MOOC gracias a la participación de 44 docentes. En cuanto a la producción de contenidos destaca la realización de 290 vídeos que han supuesto la edición de más de 25 horas de metraje. Los primeros MOOC publicados en Miríada X en los meses de abril a julio han contado con la inscripción de cerca de 9.500 usuarios procedentes de más de 30 países. Entre ellos se encuentra este MOOC *Introducción a la lengua y cultura portuguesas para hispanohablantes* que, en nuestro entender, viene llenar un vacío en la oferta y permitir corresponder a una demanda que creemos amplia.

Secção

5

Outras propostas gerais da língua, literatura e cultura portuguesa

“Descomplicando” el vocalismo del portugués para llevarlo al aula

Rocío Alonso Rey | Universidad de Salamanca
rocioalonsorey@usal.es

RESUMEN

Los métodos de portugués para hablantes de español más utilizados, como *Português para todos*, *Entre nós* o *Português XXI*, y los manuales de pronunciación (Coelho e Oliveira, 2014; Espada, 2006; Malcata, 2008) a la hora de introducir el vocalismo del portugués, reducen su presentación a una correlación entre sonidos y grafías que se desgranán en sucesivas unidades. Este tratamiento “ortográfico dependiente” y serial elude la presentación de aspectos estrictamente fonéticos y fonológicos fundamentales para la comprensión, organización e instrumentalización del nuevo sistema.

En este trabajo se revisa la organización y funcionamiento del sistema vocálico del portugués y los aspectos clave para los hispanohablantes, desde el inventario de fonemas a las realizaciones fonéticas pasando por el proceso del vocalismo átono, con el objeto de proponer una aproximación alternativa a la encontrada en los citados materiales, que tome como punto de partida no las grafías sino la propia organización y funcionamiento de la componente fonológica, haciendo comprensibles las nuevas categorías y procesos al aprendiente.

ABSTRACT

Most popular books of Portuguese for Spanish speakers, such as *Português para todos*, *Entre nós* o *Português XXI*, or pronunciation handbooks (Coelho e Oliveira, 2014; Espada, 2006; Malcata, 2008) present Portuguese vowel system as a correlation between sounds and spelling, successively explained in their learning units. This orthography-dependent and serial treatment evades the presentation of phonetic and phonologic aspects that are key to understand, organise and use the new acquired system.

In this paper the organisation and functioning of the Portuguese vowel system is reviewed, and the most relevant aspects for Spanish speakers, such as the phoneme repertoire, the phonetic realisation, or the atonic vowel system are analyzed. This research aim is to formulate an alternative approach to Portuguese vowel system, different from the stated in those handbooks, not based in the writing system but on the phonologic organisation and functioning, making new categories and processes more understandable to learners.

Objetivos y justificación

La pronunciación es uno de los aspectos más descuidados en la enseñanza de segundas lenguas. En comparación con el léxico o la gramática, ha ocupado un papel secundario y marginal hasta el punto de ser calificada como asignatura pendiente, huérfana o cenicienta de la enseñanza. La enseñanza de portugués no es una excepción, su tratamiento deficitario ha sido puesto de relieve en varios análisis de materiales de enseñanza: la presencia de la pronunciación es escasa y superficial, y se considera insuficiente y desorganizada. En los manuales específicos de portugués para hablantes de español (PHE), se observa además que la presentación se reduce a correspondencias entre letras y sonidos y que no se desarrollan de forma específica y explícita los aspectos fonéticos y fonológicos pertinentes. Esta negligencia en el tratamiento de la pronunciación afecta especialmente al vocalismo en el caso del PHE. Los sistemas vocálicos de ambas lenguas presentan diferencias muy marcadas desde el punto de vista comparativo y la mayor riqueza vocálica del portugués causa notables dificultades a estos aprendices. Teniendo en cuenta el funcionamiento y organización del vocalismo oral del portugués en este trabajo se realiza una propuesta didáctica que permita solucionar algunos problemas detectados en los manuales.

Metodología

Tomando como base la descripción de Mateus y d’Andrade (2000) y Mateus (2003) se determinan los aspectos que deben formar parte del conocimiento instrumental del aprendiz (y que implican operaciones de diversa naturaleza), relacionados con la distribución del espacio fonológico, la dependencia del acento, los subsistemas tónico y átono y el proceso del vocalismo átono y su bloqueo.

Se revisan a continuación el tratamiento inicial de estos aspectos en los libros de texto más utilizados en el aula, dirigidos a hablantes de español, como *Entre nós* y *Portugués para todos*, o que se presentan como adecuados para este tipo de aprendices, como *Português XXI* y se examinan los aspectos problemáticos detectados.

Resultados

La presentación de correspondencias letra/sonido realizada en los manuales no tiene en cuenta la organización interna y el funcionamiento de la componente fonológica. En concreto se ignoran las diferencias entre fonemas y fonos, y las diferentes operaciones o tipos de conocimiento implicados. Este tratamiento no permite que el alumno tenga una visión clara de cómo se organiza el sistema y solo será capaz de reconstruir una especie de lista no jerarquizada de correspondencias letra/sonido.

En segundo lugar, se produce una acumulación de retos de aprendizaje: este enfoque hace que el aprendiz tenga que procesar en un mínimo espacio de tiempo aspectos relacionados con la delimitación del espacio fónico, el desarrollo de reglas y asociaciones léxicas nuevas. Además estos conocimientos se desarrollan mediante un número insuficiente de actividades.

Asimismo, el tratamiento se caracteriza por la ausencia de enseñanza explícita de los principios de organización y funcionamiento de la lengua. Se confía en que la mera exposición auditiva resultará automáticamente en su reconocimiento o distinción y, en consecuencia, en la capacidad para producirlos, sin explicación u observación de rasgos o características articulatorias. Por otro lado, no se da cuenta explícitamente de las reglas o fenómenos que se producen. En el mejor de los casos, recaería sobre el profesor la tarea de presentar y desarrollar esos aspectos.

En términos generales, el tratamiento de la competencia fonológica consiste en que los alumnos desarrollen listas de correspondencias grafía/sonido, que no reflejan la organización del sistema, en las que se acumulan operaciones complejas, que ni siquiera se explican y deben ser procesadas e interiorizadas a partir de un número insuficiente de actividades.

Propuesta

La alternativa consiste en realizar un tratamiento basado en la organización y funcionamiento de la componente fonológica (y no la mera correspondencia entre grafía y fonos) partiendo de una visión global del sistema, que tenga como eje los conocimientos y operaciones implicados.

Referencias bibliográficas

- Almeida Filho, J. C. (1995). Uma metodologia específica para o ensino de línguas próximas? In J. C. Almeida Filho, *Português para estrangeiros interface com o espanhol* (pp. 13-21). Campinas: Pontes.
- Alonso, R. (2016a). O ensino da pronúncia de português a hispanofalantes: o que tratar e como. As vogais. Comunicación presentada en el XIII Congreso Internacional BRASA.
- Alonso, R. (2016b). Adquisición y enseñanza de la pronunciación de las consonantes del portugués a hispanohablantes. Comunicación presentada en el VIII Congreso AEAL.
- Bartolí, M. (2005). La pronunciación en la clase de lenguas extranjeras. *Phonica*, 1.
- Câmara Jr, J. M. (1970). *Estrutura da língua portuguesa*. Petrópolis: Vozes.
- Celce-Murcia, M., Brinton, D. M. & Goodwin, J. M. (1996). *Teaching Pronunciation. A Reference for Teachers of English to Speakers of Other Languages*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Deng, J. et al. (2009). English Pronunciation Research: The Neglected Orphan of Second Language Acquisition Studies? *Working Paper WP05-09*.
- Derwing, T. M. (2010). Utopian goals for pronunciation teaching. In J. Levis & K. LeVelle, *Proceedings of the 1st Pronunciation in Second Language Learning and Teaching Conference* (pp. 24-37). Ames, IA: Iowa State University.
- Derwing, T. M. & Munro, M. (2005). Second Language Accent and Pronunciation Teaching: A Research-Based Approach. *TESOL Quarterly*, 39(3), 379-397.

En los niveles más bajos esta propuesta adopta como aspectos fundamentales:

- (a) la incorporación de las medias abiertas como clave fonológica y
- (b) la incorporación del proceso del vocalismo átono como aspecto fonético.

En la introducción del vocalismo tónico los aspectos clave que se contemplan son: la redistribución del espacio fonológico, con la inclusión de [ɛ, ɔ] y su incorporación como unidades distintivas, palabra por palabra.

En el tratamiento del vocalismo átono, los aspectos clave a considerar serían: la dependencia del acento para el uso de los subsistemas, el proceso del vocalismo átono y las unidades correspondientes de este subsistema.

Dias, A. C. (2009). *Entre nós I*. Lisboa: Lidel.

Ferreira, H. J. & Pereira, F. (2003). *Português para todos*. Vol. 1 Salamanca: Luso-Española de Ediciones.

Gilbert, J. B. (2010). Pronunciation as orphan: What can be done? *TESOL SPLIS News*, 7(2).

Hora, A. F. da (2000). Comparación fonológica del español y del portugués de Brasil. *Anuario brasileño de estudios hispánicos*, 10, 15-29.

Mateus, M. H., Brito, A. M., Duarte, I., Hub Faria, I. et al. (2003). *Gramática da língua portuguesa*. Lisboa: Caminho.

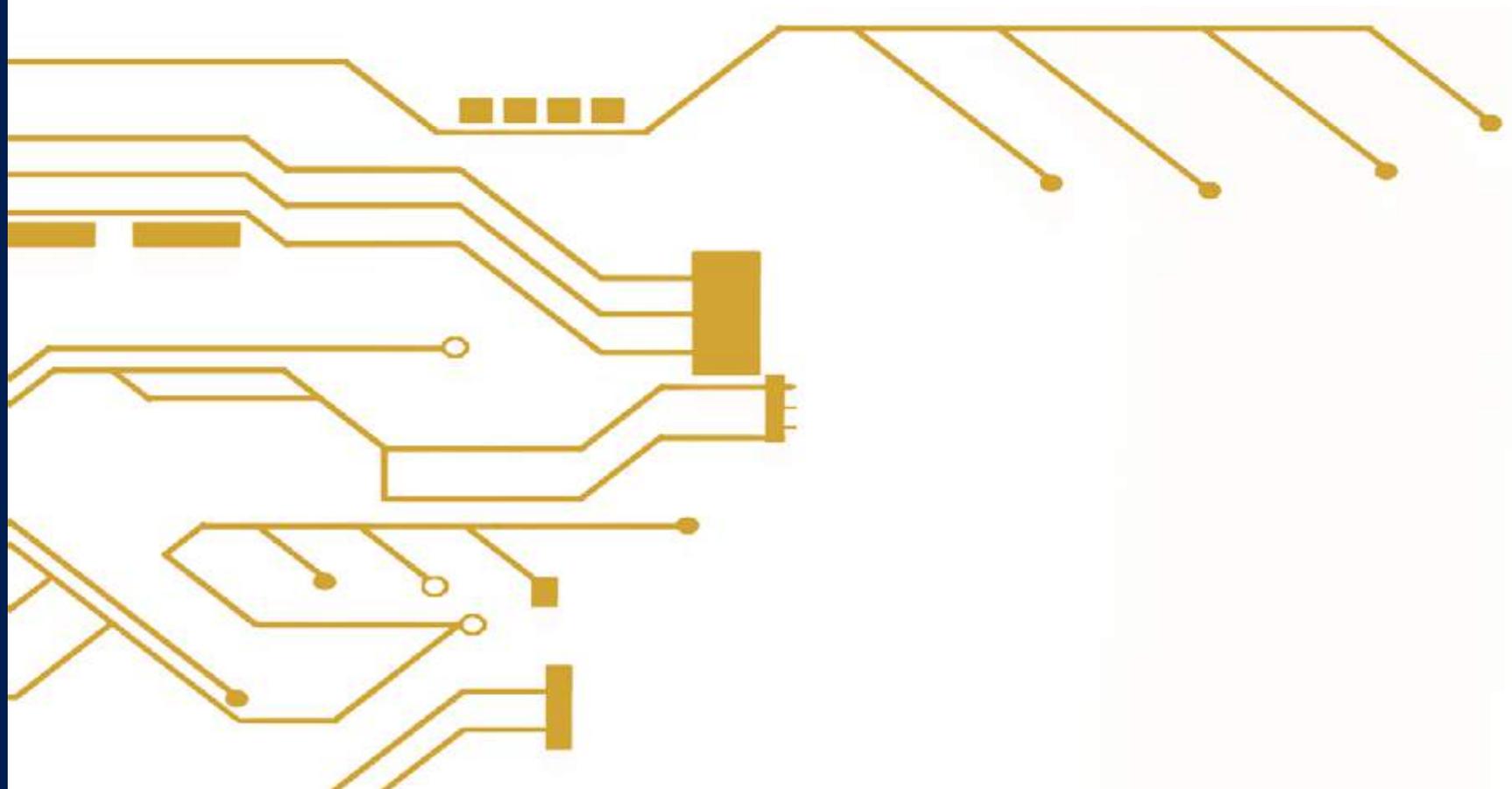
Mateus, M. H. & d'Andrade, E. (2000). *The Phonology of Portuguese*. Oxford: OUP.

Quilis, A. (1979). Comparación de los sistemas fonológicos del español y del portugués. *Revista Española de Lingüística*, 9(1), 1-22.

Silveira, R. & Rossi, A. (2006). Ensino da pronúncia de português como segunda língua: considerações sobre materiais didáticos. *Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL*, 4(7).

Tavares, A. (2012). *Português XXI*. Vol 1. Lisboa: Lidel.

Vázquez Cuesta, P. & Mendes da Luz, A. (1971). *Gramática da Língua Portuguesa*. Lisboa: Edições 70.



Há consciência sobre gestos emblemáticos portugueses?

Bárbara Azevedo | Universidade do Porto
barbarazevedo6187@gmail.com

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo a reflexão sobre gestos emblemáticos do Português Europeu, fundamentados em diversos autores teóricos, como Kendon (2004) e Payrató (2013).

Neste âmbito, foi feita uma escolha de emblemas que consideramos mais típicos do Português Europeu. Com base nesses emblemas, foi submetido um inquérito a um grupo heterogéneo de indivíduos.

Nesta reflexão, serão realizadas uma análise quantitativa e qualitativa dos inquéritos realizados a indivíduos de diversas regiões de Portugal sobre o significado de gestos emblemáticos selecionados previamente. Mais ainda, para aprofundar este assunto, foram explorados dois tipos de emblemas específicos e usuais em Português Europeu, reconhecidos por todos os inquiridos e tentar explicar as suas informações simbólicas, a alteração e a perda de motivação ao longo do tempo e, por fim, como se estabeleceu na comunidade portuguesa.

ABSTRACT

In this paper some symbolic or emblematic gestures of European Portuguese are discussed, following previous work by theoretical scholars such as Kendon (2004) or Payrató (2013).

A preselection of gestures of European Portuguese was made, including those considered as the most common, and then a survey was produced and sent to a diverse group of people from across Portugal. A quantitative and qualitative analysis of that survey was made, including an analysis of gestures' meaning. Also, two specific types of emblematic gestures, well spread in European Portuguese and known by all respondents, were analysed in depth to explain their symbolism, their evolution, the rupture of their meaning in the course of time, and their consolidation in the Portuguese speaking community.

Este trabalho foi inicialmente desenvolvido para uma unidade curricular opcional do mestrado em Português Língua Segunda/ Língua Estrangeira da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, no ano letivo 2015/ 2016 e, no ano letivo seguinte 2016/ 2017, serviu como base para o meu estágio pedagógico e relatório de estágio para a finalização deste mesmo mestrado.

O presente trabalho tem como objetivo refletir sobre gestos emblemáticos do português europeu e para isso foi feita uma escolha de emblemas que consideramos mais típicos e submetemos um inquérito.

Os gestos são movimentos realizados, normalmente, com os membros superiores (mãos/ braços). É uma forma de comunicação não-verbal que acompanha, muitas vezes, a fala. Kendon (2004: 13-14 apud McNeill 2013: 29) afirma que os gestos são “actions that have the features of manifest deliberate expressiveness”

Contudo, quando incidimos a nossa atenção sobre este tema, verificamos que muitos gestos parecem ter um significado universal como o gesto de apontar ou de agressão.

Argile (1988:191, apud Rodrigues 2003: 65) afirma que os gestos são símbolos naturais e não inatos.

Por outro lado, McNeill (1992, apud Rodrigues 2003: 74) diz que os gestos podem ser globais e sintéticos por representarem unidades de significado compactas, não segmentadas e não lineares. Para este autor, um gesto pode conter inúmeros significados.

Os gestos subdividem-se em vários tipos, cuja classificação está associada à respetiva função. Estes contribuem para a comunicação-verbal, para esclarecer o conteúdo das palavras, para aumentar

a coesão e organização do discurso, para reforçar as relações interpessoais e papéis sociais, entre outros.

Ekman e Friesen (1969, apud Rodrigues 2003: 68) divide-os em cinco categorias: *illustrators/ilustradores; affect display/manifestações de estados afetivos; regulators/reguladores; adaptors/adaptadores*, que se subdividem em *self-adaptors/ gestos de auto-adaptação, alter-adaptors/ gestos de alteradaptação e object adaptors/ gestos de adaptação ao objeto*; e, por fim, *emblems/ emblemas*. Estes últimos, são os abordados neste trabalho e são considerados gestos específicos de uma cultura apreendidos por elementos pertencentes a essa mesma cultura, que repetem ou substituem um conteúdo verbal, executados de forma consciente e intencional, podendo ter uma codificação arbitrária e serem traduzidos por palavras, como por exemplo colocar o dedo indicador sobre a boca, que significa silêncio. Os emblemas são usados inconscientemente ou intencionalmente pelo emissor e apresentados muitas vezes por termos relativos ao corpo humano, como a unidade fraseológica *ser/estar detrás da orelha* ou *ter garganta*.

Segundo Rodrigues (2003), à luz de Ekman e Friesen (1969), é através do estudo dos emblemas que muitas diferenças culturais se tornam evidentes. Por exemplo, “o suicídio” é expresso gestualmente de diversas formas, consoante a cultura em questão.

Os emblemas podem funcionar autonomamente e/ou paralelamente à linguagem verbal. Em situações em que não há conteúdo verbal, estes podem ser os únicos a transmitir informações numa interação face a face, como o gesto de mover a palma da mão da direita para a esquerda repetidamente para um colega de trabalho, afirmando que um indivíduo *está cego/tapado*, ou seja, não vê o que está à sua frente.

Um emblema tem uma motivação, ou seja, apresenta uma base que pode ser de três tipos: um objeto, uma abstração ou um idiomatismo.

Para o desenvolvimento deste trabalho, como referido anteriormente, foi submetido um inquérito a vinte e sete pessoas, quinze mulheres e treze homens, entre os dezoito e os trinta anos de diferentes proveniências de Portugal (Trofa, Vila Nova de Gaia, Porto, Esposende, Funchal, Paredes de Coura, Vila do Conde, Famalicão e Santo Tirso) e graus de escolaridade (12º ano, Licenciatura e Mestrado). Aqui, o inquirido tinha de visualizar o vídeo sobre vinte unidades fraseológicas associadas a gestos e, dizer o significado de cada uma e, assim como a expressão utilizada.

Através deste inquérito foi possível verificar que o gesto *fazer pouco* não foi identificado, mas, em contra partida, os gestos *ter garganta, ser tapado, ter medo, juntinhos, silêncio/ estar calado e acabou* foram reconhecidos por todos os inquiridos.

Em modo de conclusão deste inquérito, conseguimos constatar que oitenta e um por cento dos inquiridos reconheceram os gestos selecionados e que, apenas, dezanove por cento não os reconheceram.

Por fim, para aprofundar mais este tema, decidimos investigar duas unidades fraseológicas com gestos associados, no que diz respeito ao contexto histórico, significado e equivalentes fraseológicos

A primeira unidade fraseológica é *estar com/ ter dor de cotovelo*, sendo definida como ciúme ou despeito por motivos de amor, sentimento de inveja, tristeza e frustração. Mais, *dor de canela, dor de corno e cabeça inchada, botar o olho grande em (algo de alguém), não pode ver uma camisa lavada (a alguém), ser como o frade nabiça* (Açores) são sinónimos desta mesma unidade fraseológica.

Contudo, apesar do que foi anteriormente referido, existe uma imagem que também está associada a esta expressão corrente. Segundo algumas pessoas e estudiosos sobre a origem de idiomatismos, *ter/ estar dor de cotovelo* pode referir-se a alguém que sofreu uma decepção amorosa, originando ciúmes e tristeza. A “imagem” diz respeito a uma pessoa sentada num bar, com os cotovelos apoiados em cima de uma mesa ou de um balcão, bebendo uma bebida e lamentando o seu desgosto amoroso. Dizem que por estar muito tempo com os cotovelos apoiados, este fica com “dor de cotovelo”, daí a analogia a esta “imagem”.

A segunda unidade fraseológica eleita foi *estar pelos cabelos*. Esta é definida como estar de má vontade, a contragosto, com sacrifício, com muita pressa, em estado de irritação, zangado, simplicidade ou naturalidade à custa de trabalho ou sacrifício, em estado de agitação, preocupação, aborrecimento ou irritação, endividado, sem paciência para alguém. Contudo, a unidade fraseológica *estar cheio (até aqui)* tem um sentido equivalente, mas um gesto diferente associado. *Estar pelas pelinhas* (Madeira) e *estar/ ficar de saco cheio* (Brasil) são sinónimos desta unidade fraseológica.

Pensa-se que a origem desta imagem provém do desconforto semelhante ao de quem está preso ou ser arrastado pelos cabelos e quer libertar-se rapidamente dessa situação. Pode estar relacionado, também, com a época da escravidão, em que as pessoas eram puxadas e agarradas pelos cabelos, como forma de punição. Todavia, há quem associe à parte superior do corpo humano, porque esta corresponde ao limite do mesmo.

Em suma, os gestos emblemáticos portugueses estão memorizados pelos falantes da comunidade portuguesa. Estes estão em

constante reutilização, sabendo, deste modo, a comunidade o sentido metafórico agregado a eles. Por isso, à luz de Lakoff/Johnson (1980) e Lakoff (1987), Rodrigues, Cordas e Mouta (2003), as línguas são o reflexo das necessidades, dos interesses de comunicação do homem, do modo como interpreta e lida com o mundo que o rodeia, mas, também, que a forma de pensar está condicionada pela própria natureza e pelo lugar, assim como a forma de interagir.

Por último, este inquérito foi realizado durante uma das unidades didáticas lecionadas a estudantes do Grado en Lenguas y Literaturas Modernas – Portugués, da disciplina Lengua Portuguesa VII, na Facultad de Filosofía y Letras da Univerdad de Extremadura, em Cáceres, Espanha, a hispanofalantes e serviu como forma de aprendizagem de gestos e unidades fraseológicas do português, mas, também, como comparação com os gestos e unidades fraseológicas da sua língua materna, neste caso o espanhol.

Referências bibliográficas

- Cestero, A. M. (1999). *Comunicación no verbal y enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Arco Libros.
- Corpas Pastor, G. (1996). *Manual de fraseología española*. Madrid: Gredos.
- Conselho da Europa (2001). *Quadro europeu comum de referência para as línguas - Aprendizagem, ensino, avaliação*. Lisboa: Edições Asa.
- Figueiredo, E. B., Figueiredo, O. M. (2010). Unidades fraseológicas no ensino de PLE. *Perspectiva intercultural. Limite*, 4, 155-166.
- McNeill, D. (2013). Gestures as a window onto mind and brain, and the relationship to linguistic relativity and ontogenesis". In C. Müller *et alii*. (2013). *Body-language-communication. Na international handbook on multimodality in human interaction* (handbooks of linguistics and communication science 38.1.), vol. 1, (pp. 28-54), Berlim/Boston: De Gruyter Mouton.
- Neves, O. (1999). *Dicionário de expressões correntes*. Lisboa: Coleção Dicionários, Editorial Notícias.
- Payrató, L. (2014). Emblems or quotable gestures: structures, categories, and functions. In C. Müller *et alii*. (2014). *Body-language-communication. Na international handbook on multimodality in human interaction* (handbooks of linguistics and communication science 38.2.), vol. 2, (pp. 1474-1481), Berlim/Boston: De Gruyter Mouton.
- Poyatos, F. (1994a). *La comunicación no verbal. I. Cultura, lenguaje y conversación* (Vol. I). Madrid: ISTMO.
- Poyatos, F. (1994b). *La comunicación no verbal. Paralenguaje, kinésica e interacción II* (Vol. II). Madrid: ISTMO.
- Rente, S. (2013). *Expressões idiomáticas ilustradas*. Lisboa: Edições LIDEL.
- Rodrigues, I. (2003). *Fala e movimentos do corpo na interação face a face: estratégias de reparação e de (des)focalização e co-funções conversacionais na manutenção de vez*. Vol. 1-2. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- Rodrigues, I., Cordas, J. & Mouta, M. (2003). Porque é que a cabeça deita fumo?: metáforas em idiomatismos do português, francês e alemão. In *Livro de Atas de Conferência Nacional - Língua Portuguesa: estruturas, usos e contrastes* (pp. 147-184). Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.





ANA BELÉN GARCÍA BENITO
IOLANDA OGANDO GONZÁLEZ
(eds.)

Tecnologías para o portuguêis



Actas del
V Congreso
Internacional
de la Sociedad
Extremeña
de Estudios
Portugueses y
de la Lusofonía
(SEEPLU)

Cáceres,
9-10 de noviembre
de 2017



Tecnologias para o português

Actas del V Congreso Internacional de la Sociedad Extremeña
de Estudios Portugueses y de la Lusofonía (SEEPLU)
Cáceres, 9-10 de noviembre de 2017

Ana Belén García Benito
Iolanda Ogando González (eds.)

Tecnologias para o português

Actas del V Congreso Internacional de la Sociedad Extremeña
de Estudios Portugueses y de la Lusofonía (SEEPLU)
Cáceres, 9-10 de noviembre de 2017

UNIVERSIDAD  DE EXTREMADURA



Cáceres 2019

© Los autores/as

© Universidad de Extremadura para esta 1ª edición

Editoras:

Ana Belén García Benito, Iolanda Ogando González

Colaboradores/as:

Ana Amélia Carvalho

Maria João Marçalo

Ana Alexandra Silva

Maria Natália Santos

Mª da Graça Sardinha

João Machado

Maria do Céu Fonseca

Fernando Gomes

Salomé Girard

Ângela Carvalho

Enrique Santos Unamuno

Isabel Margarida Duarte

Paulo Santos

Simone Tomé

Diogo Rocha

Luciana Lousada

Sílvia Araújo

María Dolores Lerma Sanchis

Cristina Martins

Conceição Carapinha

Celeste Vieira

Maria Luísa Leal

Mª Jesús Fernández García

Beatriz Rodríguez Caldera

Rocío Alonso Rey

Bárbara Azevedo

Diseño del cartel y programa: IOESU

Página web: <https://seeplu.wixsite.com/tecpt>

(responsable: Xabier Cid Fernández)

Actas Storify:

<https://storify.com/iberisTICs/tecpt-atas-storify>

Edita:

Universidad de Extremadura. Servicio de Publicaciones

C/ Caldereros, 2 - Planta 3ª. 10071 Cáceres (España)

Tel. 927 257 041; Fax 927 257 046

E-mail: publicac@unex.es

<http://www.unex.es/publicaciones>

I.S.B.N.: 978-84-??-????-?

Cáceres, 2019



ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	11
Ana Belén García Benito, Iolanda Ogando González	
TEXTO INAUGURAL	
JOGOS, <i>GAMIFICATION</i> E REALIDADE AUMENTADA: ENVOLVER OS ESTUDANTES NA APRENDIZAGEM	19
Ana Amélia A. Carvalho	
SECÇÃO 1	
APPS E OUTRAS EXPERIÊNCIAS PRÁTICAS COM TIC PARA O ENSINO-APRENDIZAGEM DA LÍNGUA PORTUGUESA	
O USO DE APLICAÇÕES ON-LINE PARA A APRENDIZAGEM DO PLE: EXERCÍCIOS EXPLORATÓRIOS COM O WHATSAPP.....	29
Maria João Marçalo, Ana Alexandra Silva, Maria Natália Santos	
CLILSTORE. UMA PLATAFORMA DE LIVRE ACESSO AO SERVIÇO DO ENSINO DO PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA	35
Ana Alexandra Silva, Maria João Marçalo	
DOS LUGARES DA ÁGUA. PROPOSTAS PARA O CONTEXTO PEDAGÓGICO	41
M ^a da Graça Sardinha, João Machado	
SECÇÃO 2	
ELABORAÇÃO DE MATERIAIS PARA O ENSINO <i>ONLINE</i> DE PLE	
CORPUS GRAMATICAL DO PORTUGUÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA (PLE) www.corpusgramaticalple.uevora.pt	49
Maria do Céu Fonseca, Maria João Marçalo, Ana Alexandra Silva, Fernando Gomes	

A BANDA DESENHADA DIGITAL AO SERVIÇO DO ENSINO-APRENDIZAGEM DE PORTUGUÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA	53
---	----

Salomé Girard, Ângela Carvalho

<i>TIMELINE</i> DE LA HISTORIA DE LA LITERATURA PORTUGUESA A PARTIR DE <i>O MINISTÉRIO DO TEMPO</i> . .	57
---	----

Enrique Santos Unamuno, Iolanda Ogando González

SECÇÃO 3

DESENVOLVIMENTO DE DESTREZAS E COMPETÊNCIAS EM PLE ATRAVÉS DAS TIC

ENSINO DA ORALIDADE PARA FALANTES DE ALEMÃO: RECURSOS <i>ONLINE</i> DE PORTUGUÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA	63
---	----

Ângela Carvalho, Isabel Margarida Duarte, Paulo Santos, Simone Tomé

O PAPEL DOS MATERIAIS ÁUDIO NO DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA DE INTERAÇÃO ORAL NA APRENDIZAGEM DE PORTUGUÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA	67
---	----

Diogo Rocha, Ângela Carvalho

USO DAS TIC PARA O DESENVOLVIMENTO DA COMPREENSÃO AUDITIVA NO ENSINO DE PLE	71
---	----

Luciana Lousada

PROJETO <i>LUDOBIBLIOTECH</i> : DESENVOLVER COMPETÊNCIAS DE LEITURA E ESCRITA NO ENSINO BÁSICO E SECUNDÁRIO	75
---	----

Sílvia Araújo

MEDIACIÓN Y COMPETENCIA INTERCULTURAL: INVESTIGACIÓN Y DIDÁCTICA	81
--	----

María Dolores Lerma Sanchis

SECÇÃO 4**NOVAS MODALIDADES DE ENSINO *ONLINE***

DOCENCIA <i>ONLINE</i> Y PROBLEMÁTICA DEL PORTUGUÊS PARA HISPANOHABLANTES COMO RASGOS DISTINTIVOS DEL MEPLÉH	87
--	----

Ana Belén García Benito

INTERAÇÕES ORAIS TUTOR-APRENDENTE NO CURSO A DISTÂNCIA <i>E-LENGUA - PORTUGUÊS A1</i> : FATORES INDUTORES DE QUEBRAS DE COMUNICAÇÃO.	93
--	----

Cristina Martins, Conceição Carapinha, Celeste Vieira

NUEVOS CONTEXTOS DE APRENDIZAJE <i>ONLINE</i> : MOOC DE PORTUGUÊS LE PARA HISPANOHABLANTES DE LA UEX	99
--	----

Maria Luísa Leal, M^a Jesús Fernández, Beatriz Rodríguez Caldera

SECÇÃO 5**OUTRAS PROPOSTAS GERAIS DA LÍNGUA, LITERATURA E
CULTURA PORTUGUESA**

“DESCOMPLICANDO” EL VOCALISMO DEL PORTUGUÊS PARA LLEVARLO AL AULA.	107
---	-----

Rocío Alonso Rey

HÁ CONSCIÊNCIA SOBRE GESTOS EMBLEMÁTICOS PORTUGUESES?	111
--	-----

Bárbara Azevedo

INTRODUCCIÓN

Ana Belén García Benito, Iolanda Ogando González

Universidad de Extremadura. agbenito@unex.es / iolanda@unex.es

Los días 9 y 10 de noviembre de 2017 celebramos en la Universidad de Extremadura el V Congreso Internacional de la Sociedad Extremeña de Estudios Portugueses y de la Lusofonía (SEEPLU), organizado por esta asociación en colaboración con el Área de Filologías Gallega y Portuguesa de la UNEx y los grupos de investigación CILEM (HUM 008) y LEPOLL (HUM 011).

Bajo el lema *Tecnologías para o português (#tecPT)*, el encuentro convocaba a investigadores y docentes del área de los estudios portugueses para que presentasen propuestas didácticas y científicas relacionadas con las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en la enseñanza del portugués lengua materna, lengua segunda y/o lengua extranjera (PLM / PL2 / PLE).

De este modo, el congreso sirvió para congregar a investigadores y docentes españoles, portugueses, brasileños, polacos, reunidos con un denominador común: el interés por las prácticas docentes y las reflexiones teóricas acerca del portugués como lengua y manifestación de varias culturas, y sus nuevas realidades asociadas a las TIC, algunas de las más recientes e innovadoras en el campo de la enseñanza de las lenguas extranjeras. Aun así, el otro factor que aunaba estas propuestas era la consciencia de que, a estas alturas, el carácter novedoso del tema no procede del soporte, largamente implementado en multitud de experiencias didácticas y/o investigadoras, sino de la necesidad de continuo aprendizaje y experimentación que los múltiples y rápidos cambios que las tecnologías implican en este vertiginoso mundo.

En este sentido, el de las TIC es un terreno de investigación (y por ende, de publicación) relativamente arriesgado, incluso ingrato y deslucido, dado el carácter efímero y caduco de sus resultados, propuestas, experiencias y prácticas. Esta posible pérdida de relevancia, asociada a la todavía no superada 'novedad' de la introducción de las tecnologías en la realidad académica, deja con frecuencia estos esfuerzos en terreno de nadie, y explica el día a día de estos profesores e investigado-

res que han de pagarse los *softwares*, dedicar su tiempo personal a descubrir nuevas herramientas y a formarse de manera autónoma, y a fin de cuentas, a desbrozar estos nuevos terrenos con la sensación de que todavía están pagando el precio de la contradicción entre el paso rápido de la tecnología y el mucho más demorado de la academia.

De todo ello pretendía dar cuenta este V Congreso de la SEEPLU, ofreciéndose como plataforma de trabajo, divulgación y consolidación de un terreno al que, por más manido y comentado que esté en el discurso público, le queda todavía mucho camino por recorrer tanto a nivel teórico como práctico.

Por eso, debemos agradecer el meritorio esfuerzo de innovación y la apuesta por la renovación que tanto en la docencia como en la investigación nos presentaron todos los participantes en el congreso durante esos dos días de noviembre; y, claro está, debemos aumentar nuestro agradecimiento por la disponibilidad para transformar sus ponencias en textos escritos que ayuden a divulgar y mostrar estas experiencias a un público mucho más amplio.

El lector interesado podrá así encontrar en este volumen de actas 17 trabajos, que hemos organizado en 5 secciones, precedidas por un texto que, resultante de una de las conferencias plenarias, asume un papel inaugural en el conjunto.

En efecto, con este carácter introductor, contamos con el texto de Ana Amélia Carvalho, en el cual esta eminente investigadora de la Universidade de Coimbra presenta la labor desarrollada para la implementación de estrategias de gamificación en el aula, mediante la creación y uso de aplicaciones y otros materiales de realidad aumentada.

A continuación, la primera de las grandes secciones, APPS E OUTRAS EXPERIÊNCIAS PRÁTICAS COM TIC PARA O ENSINO-APRENDIZAGEM DA LÍNGUA PORTUGUESA reúne tres textos: las profesoras de la Universidade de Évora Marçalo, Silva y Santos reflexionan sobre el uso de *whatsapp* en el proceso de enseñanza del PLE; las profesoras Marçalo y Silva presentan también los resultados de la plataforma de libre acceso, CLISTORE, destinada a la publicación y reutilización de materiales para la enseñanza PLE; y, en tercer lugar, los profesores de la Universidade da Beira Interior, Sardinha y Machado, comentan la experiencia de divulgación de la obra de Marmelo e Silva y la casa museo a él asociada, con recurso a las herramientas TIC.

La segunda sección, ELABORAÇÃO DE MATERIAIS PARA O ENSINO ONLINE DE PLE cuenta con otros tres trabajos: los profesores Fonseca, Marçalo, Silva y Gomes de

la Universidade de Évora nos presentan el *Corpus Gramatical do Português Língua Estrangeira* y sus potencialidades en el estudio del PLE; las profesoras Girard y Carvalho, de la Universidade do Porto, reflexionan sobre el uso del cómic digital en ámbito de enseñanza PLE y, por último, Santos Unamuno y Ogando, de la Universidad de Extremadura, proponen una actividad de aprendizaje de literatura y cultura en esa misma área del portugués como lengua extranjera a partir de la serie *O Ministério do Tempo*.

La siguiente sección, DESENVOLVIMENTO DE DESTREZAS E COMPETÊNCIAS EM PLE ATRAVÉS DAS TIC es la más extensa, con cinco trabajos. Comienza con el estudio sobre los recursos online utilizados en una experiencia de enseñanza de PLE a hablantes de alemán propuesto por los/as profesores/as Carvalho, Duarte, Santos y Tomé, de la Universidade do Porto; sigue con el estudio de Rocha y Carvalho, de la misma universidad, sobre la utilización de audios para el desarrollo de la competencia de interacción oral; continua con el trabajo de Lousada (LINGUAFFIN) que propone estrategias con herramientas TIC para el desarrollo de la comprensión oral; tenemos posteriormente el trabajo de la profesora Araújo, de la Universidade do Minho, en el cual presenta el proyecto *LudoBiblioTech*, en el que las tecnologías se ponen al servicio del desarrollo de las competencias de lectura y escritura y un ejemplo claro de transferencia a la sociedad; y finaliza con el trabajo de la profesora Lerma Sanchis, en el cual vemos las potencialidades del cine en la enseñanza de lengua y cultura española a alumnos portugueses.

La cuarta sección, NOVAS MODALIDADES DE ENSINO ONLINE, reúne otros tres trabajos, centrados esta vez en experiencias de enseñanza exclusivamente online: el Máster de Enseñanza de Portugués como Lengua Extranjera a Hispanohablantes (MEPLEH), que nos presenta su coordinadora, la profesora García Benito de la Universidad de Extremadura; el análisis de las interacciones en el curso E-LENGUA – Português A1, desarrollado en la Universidade de Coimbra, presentado por las profesoras Martins, Carapinha y Vieira y, por último, el proceso de creación y resultados del MOOC de portugués LE desarrollado en la Universidad de Extremadura y presentado por las profesoras Leal, Fernández García y la técnico responsable de la sección MOOC de la UNEx, Rodríguez Caldera.

Por último, en la sección habitual y siempre presente en los congresos SEEPLU, sobre OUTRAS PROPOSTAS GERAIS DA LÍNGUA, LITERATURA E CULTURA PORTUGUESA, contamos con la propuesta de Alonso Rey, en el que esta profesora de la Universidad de Salamanca presenta estrategias para la enseñanza del vocalismo portugués a hispanohablantes; y el trabajo de Azevedo, de la Universidade do Porto, centrado

en el estudio y resultados sobre gestos emblemáticos portugueses y la posibilidad de enseñanza también a alumnos hispanohablantes.

Podemos concluir, por lo tanto, que el volumen recopila un importante número de trabajos sobre un variado abanico de temas centrados alrededor de la docencia e investigación de la enseñanza-aprendizaje PLE con las TIC, sin olvidar los avances en otras áreas de la enseñanza del portugués como lengua materna o a través de estrategias que no implican necesariamente el uso de tecnologías.

Por último, no podemos cerrar este apartado introductorio sin reiterar los agradecimientos a todos los colaboradores y patrocinadores del congreso, que constituyen una lista numerosa de personas e instituciones sin los cuales el encuentro no habría sido posible.

En primer lugar, debemos mencionar los grupos de investigación CILEM y LEPOLL (muy especialmente a sus directores, Enrique Santos Unamuno y Juan M. Carrasco González), que contribuyeron de manera decisiva para la realización del congreso con medios económicos, técnicos y humanos, gracias a las ayudas del V Plan Regional de Investigación promovido por la Junta de Extremadura con fondos FEDER; e igualmente, al Centro de Lengua Portuguesa del Instituto Camões y su coordinadora, Raquel Gafanha, y al Centro de Estudos Galegos y su lector, Guillermo Vidal Fonseca, que contribuyeron con financiación y ayuda personal para que pudiésemos contar en el congreso con eminentes investigadores en el área de las TIC y el portugués y de las TIC y el gallego (logrando de este modo que, una vez más, el congreso SEEPLU también se convirtiese en un espacio de diálogo entre estas tres lenguas del occidente peninsular: castellano, gallego y portugués).

En segundo lugar, debemos dar nuestro agradecimiento a la Universidad de Extremadura y, en su seno, a servicios y centros específicos como la Biblioteca Central, espacio físico en el que se desarrolló el congreso, y a la directora de la Biblioteca, M^a Teresa Mateos, por habernos facilitado al máximo la organización del encuentro en el Salón de Actos de este edificio. El otro espacio de encuentro fue la Facultad de Filosofía y Letras, a cuyo Decanato tenemos que agradecer tanto los medios materiales como económicos, al igual que la participación en el evento de la Vicedecana de Nuevas Tecnologías, Investigación y Transferencia, M^a Luisa Harto Trujillo.

Dentro de la UNEx, también queremos mostrar nuestro inmenso agradecimiento al servicio de EDUROAM de la universidad, que nos sirvió para que todos y todas lxs asistentes pudiesen conectarse a la red en esos días (aspecto esencial precisamente en un encuentro sobre *tecnologías para o português*).

Igualmente, el Departamento de Lenguas Modernas y Literaturas Comparadas fue otro pilar fundamental para la financiación y organización del congreso, por lo que queremos también manifestar nuestro agradecimiento tanto a la directora, Olga García García, como a la subdirectora, Victoria Pineda González, el apoyo a lo largo de todo el año hasta el mismo día de la inauguración.

Agradecemos también a la Diputación de Cáceres por habernos facilitado materiales para la divulgación, en portugués, de diversos sectores turísticos y culturales de Cáceres y Extremadura, aspecto esencial para la promoción del espacio de encuentro y el establecimiento de un mayor lazo afectivo entre la ciudad y los visitantes que acudían al congreso. También el Gabinete de Iniciativas Transfronterizas de la Junta de Extremadura debe aparecer en esta nómina de agradecimientos, al habernos ayudado con material divulgativo de la lengua portuguesa en Extremadura y, como siempre, haber apoyado la realización de los congresos SEEPLU.

Debemos, a continuación, mencionar a los comités, organizador y científico, que desde el primer día trabajaron de manera constante para que todos los aspectos del congreso fuesen un éxito; así como a Xabier Cid por la realización y mantenimiento de la web de divulgación del encuentro (<https://seeplu.wixsite.com/tecpt> y <https://seeplu.wixsite.com/tecpt-es>). Patricia Martín, Tânia Monteiro y Guillermo Vidal nos ayudaron en la gestión del espacio y la recepción de invitados e invitadas en los dos días del congreso, por lo que debemos mostrar nuestro reconocimiento como organizadoras por haber contado con esta ayuda inestimable, que contribuyó a una imagen profesional y comprometida por parte de toda la organización.

Asimismo, queremos agradecer a todos los integrantes del área de Filologías Gallega y Portuguesa y de la SEEPLU, tanto por la contribución económica que ambos grupos ofrecieron para la organización del encuentro, como por la disponibilidad durante esos días para acompañar a los invitados, presentar y moderar mesas y, en general, por haber ayudado a que todos los pequeños y grandes detalles ayudasen a que el evento fuese un éxito.

Por supuesto, debemos mostrar también nuestra gratitud a todos los estudiantes, presentes e interesados desde la primera a la última sesión, de manera que todos los participantes se encontraron con un público atento y receptivo al que resultaba mucho más gratificante presentar iniciativas, propuestas y resultados; mientras que para nosotras, como organización, demostró el interés que el tema tenía también para un público joven que promoverá este tipo de experiencias de innovación en sus clases y/o trabajos futuros.

Por último, debemos también mostrar nuestro reconocimiento al Servicio de Publicaciones de la Universidad de Extremadura por facilitar la publicación de estas actas, que constituyen un cierre excelente para las que, sin duda alguna, fueron unas jornadas de trabajo excelentes.

Gracias a todos por esta ayuda inestimable. Nos vemos en el VI Congreso de la SEEPLU.

tecnologias para o português

V Congresso Internacional SEEPLU

#tecpt

9-10 de novembro de 2017
Salón de Actos
Biblioteca Central - Cáceres
UNEx

comissão organizadora:

Iolanda Ogando (directora)
Ana Belén García Benito (secretária)
Sandra C. Hurtado Cardoso (vogal)
Bárbara Azevedo (vogal)
Guillermo Vidal Fonseca (vogal)

conselho científico:

Rocio Alonso Rey (Universidad de Salamanca)
Juan M. Carrasco González (Universidad de Extremadura)
Fernando Albuquerque Costa (Universidade de Lisboa)
Isabel Margarida Duarte (Universidade do Porto)
Cândido Oliveira Martins (Universidade Católica Portuguesa)
Micaela Ramon Moreira (Universidade do Minho)
Enrique Santos Unamuno (Universidad de Extremadura)
Otilia Costa e Sousa (Instituto Politécnico de Lisboa)

mais informação: <https://seeplu.wixsite.com/tecpt> <https://twitter.com/seepluex> congreso.seeplu@gmail.com



CONSEJO SUPERIOR DE INVESTIGACIONES CIENTÍFICAS

CENRO ESPAÑOL GALICIA CÁCERES - UNEX



9 DE NOVEMBRO DE 2017**9h00-9h30 – RECEÇÃO – entrega de documentação**
9h30-10h00 – INAUGURAÇÃOM^a Luísa Harto Trujillo (Vicedecana de Nuevas Tecnologías, Investigación y Transferencia de la Facultad de Filosofía y Letras)Montaña Hernández Martínez (Directora Gabinete de Iniciativas Transfronterizas)
Victoria Pineda González (Dpto. de Lenguas Modernas y Literaturas Comparadas)Juan M. Carrasco González (Presidente de la SEEPLU)
Iolanda Ogando González (Directora del Congreso)**10h00-11h00 – CONFERÊNCIA: Fernando Albuquerque Costa (U. Lisboa) - A leitura e a escrita na era digital. Desafios para a escola e para os professores de língua portuguesa** (modera: Iolanda Ogando)**11h00-11h30 – PAUSA CAFÉ****11h30-12h20 – PAINEL: Apps e software para o ensino da língua portuguesa** (modera: Juan M. Carrasco González)Maria João Marçalo (U. Évora) + Ana Alexandra Silva (U. Évora) + Natália Santos (IP Leiria) - O uso de aplicações on-line para a aprendizagem do PLE e de outras LE: exercícios exploratórios com o *Whatsapp*

Maria João Marçalo + Ana Alexandra Silva (U. Évora) – CLILSTORE - uma plataforma de livre acesso ao serviço do ensino do Português como Língua Estrangeira

12h20-13h10 – PAINEL: Aplicações práticas das TIC no ensino de português (modera: Maria da Conceição Cabrita)

Sofia Oliveira Dias (U. Salamanca) – As TIC aplicadas ao ensino-aprendizagem de léxico: PLE

M^a da Graça Sardinha + João Machado (U. Beira Interior) – Práticas de interculturalidade em didática do português: propostas de atividades em textos de Marmelo e Silva**13h10-15h00 – PAUSA ALMOÇO****15h00-16h00 – CONFERÊNCIA: Daniel Alves (U. Nova Lisboa) – “Interdisciplinar” ou morrer? As Humanidades Digitais na investigação e divulgação da língua e da cultura portuguesa** (modera: Enríque Santos Unamuno)**16h00-17h15 – PAINEL: Elaboração de materiais de ensino de PLE online** (modera: Maria Luísa Madeira Leal)Maria do Céu Fonseca + Maria João Marçalo + Ana Alexandra Silva + Fernando Gomes (U. Évora) – *Corpus Gramatical do Português Língua Estrangeira (PLE)* - www.corpusgramaticalple.uevora.pt

Salomé Girard + Ângela Carvalho (U. Porto) – Elaboração de materiais de ensino de PLE online: A banda desenhada digital ao serviço do ensino-aprendizagem de Português Língua Estrangeira

Enrique Santos Unamuno + Iolanda Ogando (UNEX) – *Timeline* da história da literatura a partir do *Ministério do Tempo***17h15-17h30 – PAUSA****17h30-19h35 – PAINEL: Desenvolvimento de destrezas e competências em PLE** (modera: Sandra Hurtado Cardoso)

Isabel Margarida Duarte + Ângela Carvalho + Simone Tomé + Paulo Santos (U. Porto) – Ensino da oralidade para falantes de Alemão: recursos online de Português Língua Estrangeira

Diogo Miguel Santos Rocha + Ângela Carvalho (U. Porto) – O papel dos materiais áudio no desenvolvimento da competência de interação oral no Português Língua Estrangeira

Luciana Abreu Lousada (Linguaffin) – Uso das TIC para desenvolvimento da compreensão auditiva no ensino de PLE

Sílvia Araújo (U. Minho) – Projeto *LudoBiblioTech*: desenvolver competências de leitura e escrita no ensino básico e secundário

Maria Dolores Lerma Sanchis (U. Minho) – Mediación y competencia intercultural: investigación y didáctica

10 DE NOVEMBRO DE 2017**9h00h-10h00 – CONFERÊNCIA: Elisa Fernández Rei (U. Santiago de Compostela) - Tecnoloxías para o estudo da prosodia do galego** (modera: Juan M. Carrasco González)**10h00-11h15 – PAINEL: Outras propostas gerais da língua, literatura e cultura portuguesa** (modera: Guillermo Vidal Fonseca)

Adriano Milho Cordeiro (FLUC - UI&D-CLP) – D. António de Ataíde: percursos de uma vida de palavras e de atos

Fabiana dos Santos Sousa (U. Coimbra) – A poesia sonora como uma forma de produção de presença e de linguagem a partir do espaço – corpo

Bárbara Azevedo (U. Porto) – Há consciência sobre gestos emblemáticos portugueses?

11h15-11h45 – PAUSA CAFÉ**11h45-12h35 – PAINEL: Outras propostas gerais da língua, literatura e cultura portuguesa** (modera: Carmen M. Comino Fernández de Cañete)

Rocío Alonso Rey (U. Salamanca) – “Descomplicando” el vocalismo del portugués para llevarlo al aula

Bartosz Dondelowski - (U. Jaguelónica de Cracóvia) – “...y tú, ¿eres catedrático o qué?” Da identidade dun investigador que quiere falar de identidades

12h40h-13h40 – CONFERÊNCIA: Ana Amélia A. Carvalho (U. Coimbra) - Jogos, Gamification e Realidade Aumentada: para envolver os alunos na aprendizagem (modera: Raquel Gafanha)**13h40-15h00 – PAUSA ALMOÇO****15h00-16h00 – CONFERÊNCIA: João Couvaneiro (U. Lisboa) - Utopias e Distopias, Educação e Tecnologias** (modera: Ana Belén García Benito)**16h00-17h15 – PAINEL: Novas modalidades de ensino online** (modera: M^a Jesús Fernández García)

Ana Belén García Benito (UNEX) – Docencia online y problemática del portugués para hispanohablantes como rasgos distintivos del MEPLH

Juan M. Carrasco González (UNEX) – Una experiencia de nuevas tecnologías aplicadas al Máster de Portugués on-line

Cristina Martins + Conceição Carapinha + Celeste Vieira (U. Coimbra) – Interações orais tutor-aprendente no curso a distância “E-LENGUA - Português A1”: fatores indutores de quebras de comunicação

17h15-17h30 – PAUSA**17h30-18h45 – PAINEL: MOOC e outras experiências de ensino através das TIC** (modera: Andrés Pociña López)Graça Capinha (CES - UCoimbra) – Um *MOOC (Massive Open Online Course)* de Escrita Criativa: uma experiência no ensino do portuguêsMaria Luísa Leal + M^a Jesús Fernández + Beatriz Rodríguez Caldera (UNEX) – Novos contextos de ensino online: *MOOC* de Português LE para hispano falantes da UEX

Fabiana dos Santos Sousa (U. Coimbra) – A inserção do computador na sala de aula: o ensino da Língua Portuguesa mediado pela tecnologia

18h45-19h00 – ENCERRAMENTO

TEXTO INAUGURAL

JOGOS, *GAMIFICATION* E REALIDADE AUMENTADA: ENVOLVER OS ESTUDANTES NA APRENDIZAGEM

Ana Amélia A. Carvalho
FPCE, Universidade de Coimbra
anaameliac@fpce.uc.pt

RESUMO

Os alunos estão habituados a um ambiente centrado na interação constante, estando sempre conectados aos amigos e à informação. Recebem e enviam mensagens, comentam posts, clicam em “Like”. Estão habituados ao imediato, ao feedback constante. Talvez por esse motivo, têm dificuldade em estarem atentos numa aula teórica. Além disso, a atenção tende a declinar depois de 15 minutos. Assim, as metodologias ativas promovem tarefas para os alunos executarem, envolvendo-os na aula. E se as apps não são imprescindíveis na aprendizagem ativa, elas são úteis para envolver os alunos na aprendizagem, rentabilizando simultaneamente os seus dispositivos móveis. Nesta conferência são reportadas estratégias que fomentam o envolvimento dos alunos, a sua assiduidade e pontualidade nas aulas. De seguida, foca-se nos jogos digitais particularmente os jogos sérios, na *gamification* e na realidade aumentada, como formas de envolver os alunos na aprendizagem, apresentando-se exemplos.

Esta geração, de uma forma geral, está familiarizada com os jogos digitais, com as recompensas, com os desafios, com a necessidade de superar dificuldades, desenvolvendo a persistência, a tomada de decisão e aprendendo a colaborar online. Eles constituem uma forma de se atingir o estado de fluxo ou de experiência ótima, que permite um elevado estado de concentração e de satisfação. Os jogos sérios ou educativos constituem um recurso a não descurar, sendo referidos quatro jogos.

O conceito de *gamification* começou por ser utilizado em contextos de marketing e das empresas, mas rapidamente passou a ser integrado no ensino. Aborda-se sucintamente o modelo Octalysis e apresentam-se os conceitos de gamificação estrutural e de conteúdo.

Por fim, caracteriza-se o conceito de realidade aumentada, apresentando-se exemplos realizados com o Aurasma Studio.

ABSTRACT

Students are familiar with an environment of continuous interaction, being connected to friends and information all the time. They receive and send messages, and comment and like posts. They are used to immediacy and to continuous feedback. This is maybe the reason that lies behind their difficulty to keep focus during a lecture. Also, attention begins to drop after 15 minutes. Active methodologies involve assigning tasks to students to keep them engaged in the classroom. And, although apps are not indispensable in active learning, they have been proved useful to engage students and to commit them to learning processes while they use their mobile devices. In this conference some strategies to improve students' engagement, assiduity and punctuality are presented. Then we approach to digital games, particularly serious games, gamification and augmented reality as ways to engage students in learning, and examples of this are shown.

This generation is overall familiar with digital games, rewards, challenges and the overcoming of difficulties. They have improved their resilience and decision-making talent, and they have learned how to work together online. These practices are a way for them to achieve flow, when a high state of concentration and satisfaction is reached. Serious or educational games are a resource that must be considered, and four examples are mentioned here.

The concept of gamification was firstly used in marketing and corporative contexts, and from there it was quickly adopted in education. The Octalysis' model is briefly introduced and the concepts of structural and content gamification are presented.

Finally, augmented reality is described and some examples with Aurasma Studio are showcased.

Os estudantes estão familiarizados com um ambiente interativo, estando sempre conectados aos amigos e à Web. Estão habituados ao imediato, ao *feedback* constante. Talvez por esse motivo, têm dificuldade em manter a atenção numa aula teórica. Alguns autores, nas nomenclaturas usadas, evidenciam algumas das suas características, como por exemplo: Geração Polegar (Rheingold, 2003), Homo Pixelus (Koster, 2005), Homo Zappiens (Veen & Vrakking, 2009) ou, entre outras, os Superficiais (Carr, 2011).

Estes estudantes, com que nos deparamos no nosso dia-a-dia, apreciam uma aprendizagem ativa, ou seja, gostam de ser desafiados pelo docente várias vezes ao longo da aula para pequenas tarefas individuais ou em pares, com a duração de um a três minutos (Eison, 2010, Felder & Bryant, 2009). A atenção tende a declinar em menos de 15 minutos. E se as *apps* não são imprescindíveis na aprendizagem

ativa, elas são úteis para envolver os estudantes na aprendizagem, rentabilizando simultaneamente os seus dispositivos móveis e expandindo as potencialidades da sala de aula, como sugere a UNESCO desde 2013.

Nesta conferência são reportadas estratégias que fomentam o envolvimento dos estudantes, a sua assiduidade e pontualidade nas aulas, dando destaque aos jogos digitais educativos, à *gamification* e à realidade aumentada.

JOGOS DIGITAIS EDUCATIVOS

Os jogos digitais têm ganho muita popularidade em todas as faixas etárias, porque os jogadores sentem prazer, felicidade. Talvez possa parecer estranho, mas esse prazer, essa satisfação advém do facto de que jogar é fundamentalmente uma experiência de aprendizagem (Gee, 2003, Koster, 2005). Os jogos digitais envolvem os estudantes através de desafios, recompensas, avançar nos níveis, superar dificuldades, desenvolvendo a persistência, a tomada de decisão, o saber lidar com o sucesso e o fracasso, o aprender a colaborar *online*, entre outros. Eles constituem uma forma de se atingir o estado de fluxo ou de experiência ótima, que permite um elevado estado de concentração e de satisfação (Csikszentmihalyi, 2002). Os jogos sérios ou educativos são encarados com otimismo pelos estudantes para aprenderem determinado conteúdo, como constatámos num estudo nacional que realizámos em 2013 (Carvalho *et al.*, 2014).



Figura 1. Jogos digitais educativos em Português na Universidade de Coimbra

Desenvolvemos quatro jogos digitais educativos no Laboratório de Tecnologia Educativa (LabTE) na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, no âmbito de um projeto financiado pela FCT¹, nomeadamente: *1910* – sobre a implantação da República, *Tempoly* – sobre polinómios, *Os Maias. Become an expert!* – sobre o romance de Eça de Queirós e o *Konnecting* – sobre a evolução da comunicação da pré-história até ao pauzinho das “selfies”. Os jogos foram desenvolvidos para o sistema Android (cf. Figura 1) e estão disponíveis em <http://jml.fpce.uc.pt/jogos.htm> (Carvalho, 2017).

GAMIFICATION

O conceito de *gamification* começou por ser utilizado em contextos de *marketing* e das empresas, mas rapidamente passou a ser integrado no ensino. Deterding et al. (2011) definem *gamification* como o uso de elementos de *design* de jogos em contextos que não são jogos. Robson et al. (2015) consideram três componentes: as *Mecânicas*, que definem as regras e a progressão; as *Dinâmicas* que definem o comportamento do jogador e as *Emoções* do jogador (Figura 2).

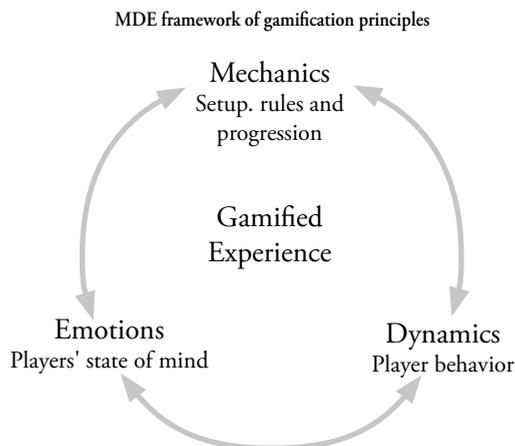


Figura 2. Componentes da *gamification* (Robson et al., 2015, p. 416)

1 Projeto financiado por Fundos FEDER através do Programa Operacional Fatores de Competitividade – COMPETE e por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia no âmbito do projeto - PTDC/CPE-CED/118337/2010.

Sempre que há uma dificuldade, um problema no modo como se ensina pode-se utilizar uma nova estratégia. É necessário analisar o contexto que será *gamificado* ou ludificado e averiguar o que pode tornar a experiência mais envolvente e eficaz para o aluno (Kapp, 2012).

O modelo Octalysis (Chou, 2015) integra oito componentes: sentido épico e vocação; Desenvolvimento e realização, Capacidade criativa e *feedback*; Propriedade e posse; Influência social e relacionamentos; Escassez e impaciência; Imprevisibilidade e curiosidade e, por fim, Perda e prevenção. Kapp, Blair e Mesch (2014) consideram dois tipos de *gamificação*: a *estrutural* - que corresponde à aplicação de mecanismos de jogo a conteúdo já existente - e de *conteúdo* - a informação, a dinâmica e o próprio conteúdo, são alterados através de métodos de *design* de jogos.

Ao ludificar uma aula ou um módulo é muito importante ter presente a narrativa envolvente, isto é, a contextualização, bem como o *feedback* frequente, o reforço positivo, a interação social e as ferramentas digitais a utilizar, que sejam preferencialmente envolventes e desafiantes. Há plataformas de apoio à *gamification*, como ClassDojo (para alunos mais novos), Classcraft (mas não é gratuita) e Habitica, entre outras.

REALIDADE AUMENTADA

A Realidade Aumentada (RA) combina o mundo real, observado pelo utilizador, enriquecido com informação complementar. Por exemplo, pode-se usar a aplicação Aurasma que, instalada no dispositivo móvel, permite visualizar uma imagem (cf. Figura 3) com a informação associada (cf. Figura 4).



Figura 3. Imagem do Paço das Escolas



Figura 4. Imagem enriquecida com três informações no Aurasma Studio

Para associar a uma imagem outras imagens, ou vídeo, ou música, ou um *web-site*, entre outros, pode-se usar o *software* gratuito Aurasma Studio (cf. Gomes & Gomes, 2015 in Carvalho, 2015).

O ensino de línguas tem rentabilizado a utilização de realidade aumentada² e pode motivar muito os estudantes. As limitações da RA dependem da imaginação do criador ou do investigador.

Em jeito de conclusão, não podemos continuar a ensinar como nos séculos XX e XIX.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Carr, N. (2012). *Os Superficiais*. Lisboa: Gradiva.
- Carvalho, A. A. A. (org.) (2015). *Apps para dispositivos móveis. Manual para professores, formadores e bibliotecários*. Lisboa: Ministério da Educação, DGE. [Disponível em <http://hdl.handle.net/10316/31202>]
- Carvalho, A. A. A. (2017). Jogos digitais e *Gamification*: desafios e competição para aprender na era *mobile-learning*. In *Aprendizagem, TIC e redes digitais* (pp. 112-144). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Carvalho, A. A.; Araújo, I. C.; Zagalo, N.; Gomes, T.; Barros, C.; Moura, A. & Cruz, S. (2014). Os jogos mais jogados pelos alunos do Ensino Básico ao Ensino Superior. In A. A. Carvalho; S. Cruz; C. G. Marques; A. Moura & I. Santos (orgs), *Atas do 2º Encontro sobre Jogos e Mobile Learning* (pp. 23-37). Braga: CIED.
- Chou, Y-K. (2015). *Actionable Gamification. Beyond points, badges and leaderboards*. Octalysis Media.
- Csikszentmihályi, M. (2002). *Fluir*. Lisboa: Relógio D'Água.
- Deterding, S.; Dixon, D.; Khaled, R. & Nacke, L. (2011). From game design elements to gamefulness: Defining "Gamification." In *Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference on Envisioning Future Media Environments - MindTrek '11* (pp. 9-15). New York, USA: ACM Press. doi:10.1145/2181037.2181040
- Eison, J. (2010). *Using active learning instructional strategies to create excitement and enhance learning*. University of Florida.
- Felder, R. & Brent, R. (2009). Active learning: an introduction. *ASQ Higher Education Brief*, 2(4), 5 p.
- Gee, J. P. (2003). *What Video Games have to teach us about learning and literacy*. EUA: Palgrave Macmillan.
- Kapp, K. M. (2012). *The Gamification of Learning and Instruction: Game-based methods and strategies for training and education*. San Francisco: Pfeiffer.

2 <https://www.youtube.com/watch?v=vzCX6vftoZs>

- Kapp, K. M.; Blair, L. & Mesch, R. (2014). *The Gamification of Learning and Instruction Fieldbook - Ideas into Practice*. EUA: Wiley.
- Koster, R. (2005). *A theory of fun for game design*. Scottsdale, Arizona: Paraglyph Press.
- Rheingold, H. (2003). *Smart Mobs: The next social revolution*. Cambridge, MA: Perseus Publishing.
- Robson, K.; Plangger, K.; Kietzmann, J.; Mccarthy, I. & Pitt, L. (2015). Is it all a game? Understanding the principles of gamification. *Business Horizons*, vol. 58(4), 411-420. doi: 10.1016/j.bushor.2015.03.006
- Veen, W. & Vrakking, B. (2009). *Homo zappiens: educando na era digital*. Porto Alegre RS: Artmed.

SECÇÃO 1

APPS E OUTRAS EXPERIÊNCIAS PRÁTICAS COM TIC PARA O ENSINO-APRENDIZAGEM DA LÍNGUA PORTUGUESA

O USO DE APLICAÇÕES ON-LINE PARA A APRENDIZAGEM DO PLE: EXERCÍCIOS EXPLORATÓRIOS COM O WHATSAPP

Maria João Marçalo

Universidade de Évora. mjm@uevora.pt

Ana Alexandra Silva

Universidade de Évora. aasilva@uevora.pt

Maria Natália Santos

Instituto Politécnico de Leiria. nataliaformacao@gmail.com

RESUMO

Este trabalho propõe explorar alguns exercícios que a ferramenta WhatsApp possibilita na aprendizagem de Línguas Estrangeiras, com um foco especial no Português Língua Estrangeira. O smartphone será entendido como ferramenta de trabalho. Estes exercícios dirigem-se a professores e alunos de PLE e pretendem tornar a aprendizagem divertida, motivadora e dinâmica, requerendo interação entre os participantes. É adequado a todos os níveis do *Quadro Europeu Comum de Referência das Línguas*. Aqui a utilização proposta do WhatsApp focará sobretudo a sua utilidade na concretização dos tradicionais Trabalhos de Casa, permitindo uma atualização dos mesmos com o uso do telemóvel e interação entre alunos e professor. O *WhatsApp* é uma aplicação para smartphones que possibilita o envio de mensagens escritas, mensagens de áudio, imagens e vídeos. Esta aplicação permite ao professor explorar todas as competências, nomeadamente expressão escrita, expressão oral e capacidade de compreensão da escrita e da oralidade. Os exercícios que vamos propor permitem trabalhar de forma direta com cada um dos alunos, enviando a todos um mesmo exercício/ proposta a qual poderá ser recebida de forma individual e privada. Queremos destacar a grande utilidade das notas de voz para o treino da expressão e da compreensão orais. Serão igualmente propostos exercícios de reforço das competências da compreensão e da produção escrita com o WhatsApp.

ABSTRACT

In this paper, some Whatsapp exercises are presented in the context of second language teaching, with a particular focus in the teaching of PSL. Smartphones will be considered as a

classroom tool. These exercises are addressed to teachers and students of PSL, and they are aimed to an entertaining, motivational and dynamic learning. Interaction between participants will be required. These exercises are set to every level of the *Common European Framework of Reference for Languages*. Whatsapp will be shown here as a way to do classic homework using mobile devices and student-teacher interaction. Whatsapp is a mobile app that allow users to send written and voice messages, as much as pictures and video clips. Teachers can take advantage of this tool to explore all linguistic competences, such as writing, speaking, reading or listening. Exercises shown here consist in messages sent to a group to be answered individually and privately by every student. Voice messages are very useful in the training of PSL listening and speaking competences. Also, some Whatsapp exercises to improve written competences (production and reading) will be considered.

1. INTRODUÇÃO

A nossa proposta exploratória baseia-se nas várias possibilidades que a aplicação WhatsApp nos oferece como mais uma ferramenta de aprendizagem de Línguas Estrangeiras, nomeadamente, do Português Língua Estrangeira, tendo como objetivo adaptar algumas dinâmicas e exercícios, sobretudo na concretização dos tradicionais trabalhos de casa, através de fotos, vídeos, mensagens de voz e/ou escritas para que o aluno possa trabalhar, por exemplo, diferentes aspetos gramaticais, o léxico do PL em qualquer sítio e a qualquer hora, a partir do *smartphone*. A nossa estratégia pretende converter a aprendizagem do PLE e a execução dos trabalhos de casa numa tarefa interessante, divertida, dinâmica e motivadora.

A nossa proposta de exercícios dirige-se a professores e alunos de PLE, requerendo interação entre os participantes, fora do contexto de sala de aula. A proposta, também, tem em conta todos os níveis do Quadro Europeu Comum de Referência das Línguas. É neste sentido, que recomendamos que os exercícios sejam realizados em grupos de 8-12 pessoas, máximo, se possível com o mesmo nível de conhecimento da língua.

2. WHATSAPP

O Whatsapp foi lançado em 2009, funcionando como aplicação multiplataforma, que, além de mensagens de texto, os utilizadores podem enviar imagens, fotos, vídeos, áudios, documentos em pdf, e fazer chamadas gratuitas.

Entre outras funcionalidades do Whatsapp está a criação de grupos de contactos, envio de fotos, vídeos, mensagens de voz, entre outras. De destacar que todas

estas funcionalidades permitem a interação em tempo real. É possível enviar uma mensagem escrita ou ficheiros a diferentes pessoas, em poucos segundos, de forma privada e individual ou de forma visível a todo o grupo, previamente criado, por meio de um administrador.

3. WHATSAPP NO ENSINO/APRENDIZAGEM DE PLE

3.1. Competências que podem ser desenvolvidas e trabalhadas

Esta aplicação para *smartphones* permite desenvolver e trabalhar todas as competências linguísticas: expressão, compreensão e interação oral e escrita. As imagens, as fotos tiradas em tempo real, as mensagens escritas, as mensagens de voz e as notas áudio são algumas das dinâmicas que se podem usar para desenvolver e trabalhar as competências mencionadas acima, e as quais vamos explorar.

3.2. Proposta exploratória de atividades

3.2.1. ATIVIDADES INDIVIDUAIS (MENSAGENS PARTILHADAS)

É possível enviar o mesmo exercício ou atividade a vários alunos ao mesmo tempo de forma individual ou privada, utilizando a funcionalidade de “mensagens partilhadas”, o que permite, também ao professor, trabalhar e avaliar de uma forma mais direta e pessoal o próprio aluno. Com esta funcionalidade é possível desenvolver a expressão e compreensão escrita através do envio de mensagens escritas, bem como a expressão e compreensão oral mediante a criação de notas de voz instantâneas ou ficheiros áudio gravados ou não.

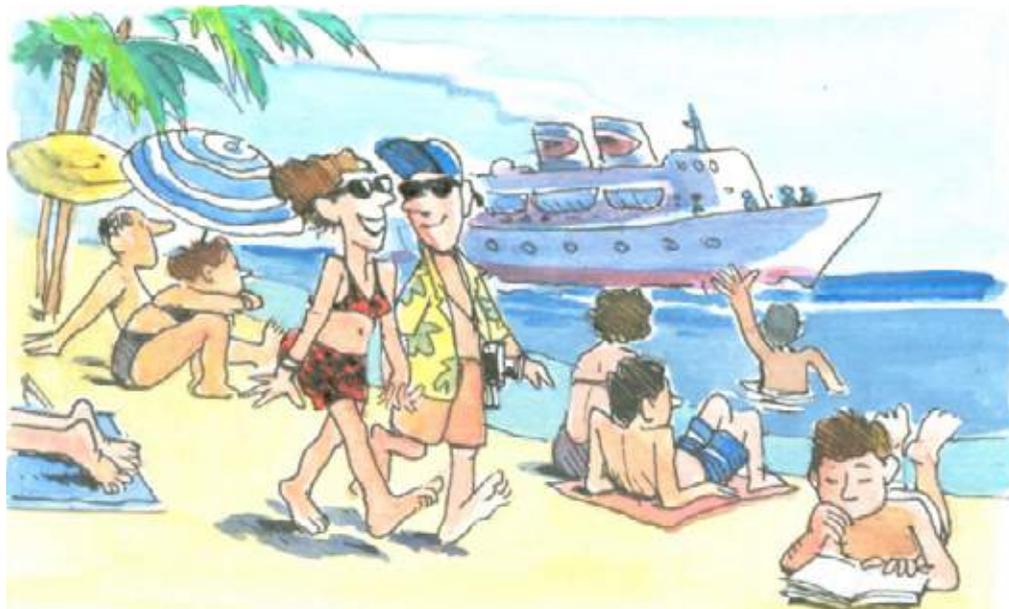
Vamos propor **dois exercícios** com recurso às mensagens partilhadas.

A – para desenvolver a expressão escrita e/ou oral – Nível B2

Agora que as férias chegaram ao fim, escreve um texto descrevendo as tuas férias. Onde estiveste, com quem estiveste, o que visitaste, o que gostaste e não gostaste, o que te marcou positiva ou negativamente. O teu texto deve ter uma extensão de 150- 180 palavras.

Nota: este exercício também se poderia adaptar para trabalhar a expressão oral, enviando ao(s) aluno(s) o exercício/enunciado em formato de mensagem escrita ou mensagem/nota de voz com a descrição, por exemplo, de como foram as férias do professor, de forma a que os alunos tivessem uma base, um exemplo, para posteriormente fazerem o relato sobre as suas próprias férias, em formato áudio.

B – para desenvolver a expressão oral – Nível B1



3.2.2. ATIVIDADES DE GRUPO (CRIAÇÃO DE GRUPOS)

A criação de grupos no Whatsapp permite desenvolver e fomentar a interação social entre os alunos, bem como trabalhar em grupo, de forma colaborativa, interagir e divertir-se em equipa/grupo. Desta forma, os alunos comunicam-se entre si, interagindo e pondo em prática a língua num contexto mais comunicativo.

De seguida propomos duas dinâmicas de grupo.

A. Quem conta um conto acrescenta um ponto (mensagem escrita)

Esta atividade pode ser levada a cabo nos diferentes níveis de aprendizagem e no ensino de qualquer língua estrangeira, e consiste em criar um conto ou história encadeada entre todos os alunos. É uma atividade que exige interação e criatividade. Cada aluno acrescenta uma frase com um máximo de 10 palavras à frase anterior para no final obtermos um conto/história divertidíssima.

Exemplo:

Professor: O meu primeiro dia de aulas foi magnífico.

Aluno A: Eram 8h30 e a campainha tocava para entrar.

Aluno B: À porta da sala estavam imensos alunos.

E assim sucessivamente.

B. Qual é coisa, qual é ela...? (mensagem de voz)

Esta atividade também pode ser levada a cabo nos diferentes níveis de aprendizagem e no ensino de qualquer língua estrangeira, e consiste em lançar uma adivinha a todos os colegas em formato mensagem de voz. O primeiro a adivinhar, respondendo com uma mensagem de voz, terá que colocar a próxima adivinha e assim sucessivamente. Ganha o aluno que mais adivinhas conseguir decifrar. É uma atividade lúdica que ajuda a trabalhar a expressão oral, a pronúncia e entoação.

4. CORREÇÃO

O Whatsapp apesar das suas funcionalidades não está concebido para o ensino/aprendizagem, pelo que tem as suas limitações, que facilmente poderão ser superadas com algumas estratégias do professor. O Whatsapp não permite a correção de mensagens escritas, por exemplo, nem possui diferentes cores de escrita, pelo que se torna difícil fazer correções de imediato e de forma mais rápida. É sim possível, copiar a frase e/ou o texto e o professor fazer as correções necessárias, assinalando-as, por exemplo, colocando a correção em LETRAS MAÍUSCULAS. Em relação às mensagens de voz, a correção torna-se mais fácil. O professor poderá enviar a mensagem de voz correta e, assim, o aluno poderá ouvir a correta e a sua, comparando-as.

5. CONCLUSÕES

O uso do Whatsapp para o ensino/aprendizagem pressupõe um fator motivador, uma vez que o aluno tem a possibilidade de aprender e fazer os trabalhos de casa ao seu ritmo, quando e onde quiser, utilizando para tal o seu *smartphone*.

A nossa proposta exploratória de atividades tem como objetivo principal que os exercícios, os trabalhos de casa, se realizem num ambiente informal, dinâmico e lúdico de forma a motivar o aluno para a execução dos mesmos sem grande esforço, trabalhando em tempo e contexto real. Existem, no entanto, alguns inconvenientes, como o tempo de preparação e dedicação às tarefas, a disponibilidade do professor para realizar as atividades, e também a privacidade.

As atividades e os recursos que apresentamos são propostas e exemplos do que se pode fazer e trabalhar com as funcionalidades que o Whatsapp nos oferece, como

forma de complementar a nossa docência, em contexto sala de aula. As atividades propostas deverão funcionar como complemento do ensino/aprendizagem e fora da sala de aula, uma vez que o objetivo principal é que o aluno tenha um contacto mais frequente com a língua meta, que tenha oportunidade de interagir com outros colegas e aprenda de uma forma relaxada e divertida.

7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Gass, S. & L. Selinker (2001). *Second Language Acquisition: An Introductory Course*. New Jersey/London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Marçalo, M. J. & Silva, A. A. (2012). Aulas de Português Língua não Materna, *e-learning* e experiências de ensino. In R. M. Meyer & A. Albuquerque (eds.), *O viés intercultural no ensino de português para estrangeiros* (pp. 131-138). Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio.
- Osório, P. & Meyer, R. (2008). *Português língua segunda e língua estrangeira. Da(s) teoria(s) à(s) prática(s)*. Lisboa: Lidel Edições.

CLILSTORE

Uma plataforma de livre acesso ao serviço do Ensino do Português como Língua Estrangeira

Ana Alexandra Silva

Universidade de Évora. aasilva@uevora.pt

Maria João Marçalo

Universidade de Évora. mjm@uevora.pt

RESUMO

Este trabalho propõe explorar uma plataforma de livre acesso que permite ao professor de português língua estrangeira criar unidades didáticas online para os seus alunos. Esta plataforma está disponível para todos os sistemas operativos existentes, permitindo a criação de materiais de aprendizagem de línguas multimédia a partir de todos os dispositivos móveis. Neste trabalho descrevemos o Clilstore e as suas ferramentas integradas, o Multidict e o Wordlink. Os três aplicativos são acessíveis online em <http://multidict.net/clilstore/>, disponibilizando já 39 unidades didáticas em língua portuguesa, desde o nível A1 até ao nível B2.

ABSTRACT

This paper aims to explore a free access platform, which allows the teacher of Portuguese as a foreign language to create online units. This platform is available on all operative systems, allowing the teacher to create units from any mobile devices. We will describe Clilstore and its integrated tools, such as Multidict and Wordlink. The three applications are available online at <http://multidict.net/clilstore/>, and there you will find 39 units in Portuguese language, from A1 to B2 level.

1. INTRODUÇÃO

A plataforma CLILSTORE resultou de um projeto co-financiado pela Comunidade Europeia que previa o desenvolvimento de uma ferramenta on-line gratuita que pretendia apoiar a aprendizagem integrada de línguas e conteúdos. O consórcio TOOLS tinha como instituição coordenadora o SDE College (Syddansk Erhversskole Odense-Vejle), e como instituições parceiras a Universidade do Sul da Dinamarca (University of Southern Denmark), a Universidade Politécnica de

Valência (Universidad Politécnica de Valencia), uma escola profissional sediada na Lituânia (Marijampolės profesinio rengimo centras), a Associação Europeia de Aprendizagem de Línguas mediada por computador (European Association for Computer-Assisted Language Learning), a Universidade de Ulster, na Irlanda do Norte (University of Ulster), uma universidade na Escócia (Sabhal Mòr Ostaig) e a Universidade de Évora, em Portugal.

2. OBJETIVOS TOOLS

O projeto teve como objetivos centrais a criação de uma ferramenta on-line gratuita, que pudesse ser disponibilizada em todos os sistemas operativos. Tal iria permitir a criação de materiais de aprendizagem de línguas, que funcionassem a partir de páginas web, mas também a partir de dispositivos móveis. Deste modo, as unidades criadas estariam disponíveis na internet, construindo-se uma comunidade de aprendentes de línguas, permitindo a produção e partilha de conteúdos por parte dos professores de línguas. As unidades de aprendizagem incluíam materiais multimédia, como áudio, vídeo, bem como imagens e gráficos. Esta ferramenta apresenta um elemento único e inovador: a capacidade de estabelecer automaticamente a ligação entre cada palavra do texto a dicionários *online* em mais de 100 línguas.

O serviço *online* também permite a criação de unidades de aprendizagem a partir de dispositivos móveis, como por exemplo, *iPads*, e é compatível com qualquer sistema operacional (Linux, Windows, MacOS, Unix, etc.). Os materiais de aprendizagem podem ser acedidos e utilizados em *smartphones* e, em última análise, podem inclusivamente ser criados materiais a partir destes dispositivos móveis.

Estamos convencidos de que o sistema *online* - as ferramentas de criação de conteúdos e o repositório de materiais -, será de grande benefício, tanto para as instituições de ensino, como para os alunos, uma vez que se trata de um serviço gratuito e em código aberto.

3. RESULTADOS TOOLS

A lista que se segue fornece ligações para: (i) os três instrumentos disponíveis em multidict.net, (ii) o site do projeto que fornece uma detalhada introdução ao conceito explorado, incluindo toda a documentação do projeto, os boletins informativos, informação de referência sobre todos os parceiros e projetos associados; e

(iii) ligações diretas para as redes sociais utilizados para disseminar os resultados do projeto, construindo uma comunidade de utilizadores.

- Clilstore: <http://multidict.net/clilstore>
- Multidict: <http://multidict.net/multidict>
- Wordlink: <http://multidict.net/wordlink>
- Tools website: <http://languages.dk/tools/index.htm>
- Tools Facebook: <http://www.facebook.com/tools4clil>
- Tools Blog: <http://tools4clil.wordpress.com>
- Tools Twitter: <https://twitter.com/tools4clil>
- Tools LinkedIn: <http://www.linkedin.com/groups/Tools4Clil-4269787>



Figura 1. Página do Clilstore acessível em <http://multidict.net>

3.1. *Clilstore*

Clilstore é um *site* multifacetado que:

- serve professores que desejem criar ou encontrar unidades multimédia de aprendizagem de línguas para usar com os seus alunos;
- oferece um repositório de unidades de aprendizagem de línguas numa variedade de idiomas que os alunos podem aceder diretamente e usar de forma autónoma.

Os alunos também têm a possibilidade de se registarem como autores, criando e compartilhando unidades. Como o repositório de unidades existentes é de acesso público, professores e estudantes que desejem utilizar as unidades existentes não precisam de se registar no serviço antes de visualizar ou utilizar os materiais.

A ênfase das unidades **Clilstore** está na utilização de material multimédia, o que significa que usa combinações de vídeo, áudio, imagens, texto, hiperligações e tecnologias de suporte secundárias que permitem a criação e partilha de exercícios interativos. As unidades de aprendizagem de línguas **Clilstore** contêm a mais-valia de cada uma das palavras do texto estar ligada a dicionários *online*. À distância de um simples “carregar na palavra” o aprendiz tem acesso a vários dicionários, que lhe permitem a tradução da língua fonte para a língua alvo.

3.2. *Wordlink*

Wordlink liga a maioria das páginas da internet palavra por palavra a dicionários *online*. É o *software* que possibilita a ligação automática de cada palavra dos textos das unidades **Clilstore**. Pode também ser utilizado como uma ferramenta de uso autónomo para ligar todas as palavras numa determinada página na internet aos dicionários *online* disponíveis a partir do *Multidict*. A primeira coisa que temos a fazer é selecionar a língua da página da internet no menu *drop-down*. Seguidamente, é preciso colar a URL da página que desejamos ligar no campo apropriado e carregar em “Go”. Isso permite-nos carregar em qualquer das palavras do texto e procurá-la no *Multidict*.

3.3. *Multidict*

Multidict funciona como uma interface de dicionário *online*, independente. É também um *site* que permite todas as combinações de línguas apresentadas nas unidades de aprendizagem de línguas **Clilstore**. A partir do momento em que os utentes das unidades **Clilstore** carregam nas palavras, o interface *Multidict* abre ao lado da unidade **Clilstore**, possibilitando aos alunos uma consulta fácil e rápida dos dicionários disponíveis. As mais de cem línguas oferecidas pelo *Multidict* conta com vários dicionários *online*, o que significa que não estando o aluno satisfeito com o seu primeiro resultado, poderá procurar noutro dicionário selecionando-o a partir do menu de dicionários disponíveis ou carregando nos ícones de dicionários, sem ter que reintroduzir o termo da pesquisa. É importante selecionar o dicionário que melhor se adequa às necessidades de tradução. Cada dicionário tem pontos fortes e pontos fracos. Se um dicionário não tem a palavra que está a ser procurada, como já fizemos notar, o utente pode sempre escolher outro dicionário.

4. UNIDADES EM PORTUGUÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA

Exemplos de unidades em Português:

Vou às compras – A1 - <http://multidict.net/cs/117>

Tu és mais forte – A2 - <http://multidict.net/cs/962>

Cromeleque dos Almendres – B1 - <http://multidict.net/cs/218>

Portugal – um país a descobrir – B2 - <http://multidict.net/cs/205>



Clilstore Teaching units for Content and Language Integrated Learning

Student page: Add a column

Select the language you are learning and your level to see the available units.

Language: **Português pt** **Choose**

Level: **Any** **A1** **A2** **B1** **B2** **C1** **C2** Advanced

Level	Media	Title	Text or Summary
	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
			Find Clear filter
			Click to sort columns, X to hide [History]
A1		Álvoro Siza Vieira	
A1		European Portuguese - The alphabet	
A1		Makina Matata	
A1		malhão malhão	
A1		Nuno Resende - Dtmanche De Pluie	
A1		O quarto de uma estudante universitária	
A1		Psirico - Lepo Lepo	
A1		Quem somos nós?	
A1		Seu Jorge - Life on Mars	
A1		Vou às compras	
A2		A água é vida - O ciclo da água	
A2		Amor de estudante	
A2		Amor de estudante	
A2		Biblioteca da Universidade de Évora	
A2		Boss AC - Sexta-feira (Emprego Bom Jd)	
A2		Buraka Som Sistema	
A2		Fado Loucura	
A2		Guião Évora Monumental	
A2		Mariza - Cavaleiro Monge	
A2		Paulo Gonzo "Quem De Nós Dois"	
A2		Rosa Branco	
A2		Tu és mais forte	
A2		Tu És Mais Forte	
A2		Tu és mais forte	
A2		Tua Boca	
A2		Vamos tomar café?	
B1		Alentejo	
B1		Clustres	
B1		Cromeleque dos Almendres	
B1		Doutoramento Saramago	
B1		Entrevista para emprego - Hotel	
B1		Guião de vídeo "Faça Você Mesmo" - Versão "aluno" melhor de mim	
B1		Os monumentos de Évora	
B1		Preço do Giraldo, um ponto de encontro	
B1		Receita de bolo de queijo	
B1		Universidade de Évora	
B1		Viagem ao Mundo dos Mármore	
B2		Portugal, um país a descobrir	
B2		Visita Guiada - Como se tornar um autor utilizando Clilstore	

Over the long ways to make progress in learning a language, it is better to use real authentic materials in the language, and begin to take care of content and progress to you, that it can be a guide and a checklist for looking up self-study units for a dictionary. Clilstore gets used this by using one of many units like online dictionaries. It contains a large number of learning units in many different languages. Each unit contains a list in the language. Often units consist of a short video together with a transcript. Each unit is the most relevant automatically (using a tool called WordNet) for a selection of dictionaries (via a dictionary selection tool called WordNet). Clilstore lets you choose dictionaries which translate into your language, and lets you choose the dictionary which best suits your needs.

Figura 2. Página do Clilstore acessível em <http://multidict.net> - Unidades em Língua Portuguesa

5. CONCLUSÕES

O ensino do Português Língua Estrangeira merece uma atenção especial, seja ele feito em contexto de ensino presencial, ensino à distância ou de *b-learning*. A Universidade de Évora tem acolhido um largo número de alunos da Europa, da Ásia, da África e da América. Aqui procuram completar a sua formação, e a aprendizagem da língua portuguesa faz parte dessa procura. As suas necessidades têm que ser atendidas e, como público especial que é, precisa de atividades adequadas. As hipóteses que agora apresentamos funcionam como complementos ao ensino presencial em sala de aula, permitindo ao aluno continuar a explorar, autonomamente, a língua portuguesa.

7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Felix, U. (2001). *Beyond Babel: Language Learning Online*. Melbourne: Language Australia.
- Gass, S. & L. Selinker (2001). *Second Language Acquisition: An Introductory Course*. Lawrence Erlbaum Associates: New Jersey/London.
- Osório, P. & Meyer, R. (2008). *Português língua segunda e língua estrangeira. Da(s) teoria(s) à(s) prática(s)*. Lisboa: Edições Lidel.

DOS LUGARES DA ÁGUA. PROPOSTAS PARA O CONTEXTO PEDAGÓGICO

M^a da Graça Sardinha

Universidade da Beira Interior. mgg@ubi.ptd

João Machado

Instituto Politécnico de Castelo Branco. joao.machado@ipcb.pt

RESUMO

O Despacho 5908/2017, de 5 de julho, ao permitir flexibilidade curricular e uma maior proximidade entre a escola e o meio, serve de manancial a um conjunto de escolhas que podem ir além do cânone escolar no que se refere à seleção de obras literárias. Conferindo autonomia às escolas no que concerne ao desenvolvimento de projetos, que podem abarcar várias áreas do conhecimento, potenciam-se indiscutivelmente as aprendizagens significativas dos estudantes, ou seja, todo o património cultural de que cada sujeito é já portador, por forma a interagir com as atividades curriculares, cuja finalidade é criar cidadãos ativos e interventivos na sociedade em que se inserem.

No Paúl, vila do concelho da Covilhã (Portugal), a Casa da Cultura Marmelo e Silva¹ tem funcionado como polo aglutinador, pluricultural e, concomitantemente, proporcionador do conhecimento do escritor que lhe dá nome, podendo este ser levado às escolas da região, à luz do Despacho já citado:

Propomo-nos apresentar uma planificação para o contexto pedagógico, baseada na obra do escritor, bem como um Clube de Leitura a ser desenvolvido nas escolas da região. Debruçamo-nos sobre o tema da Água, transversal aos textos e, simultaneamente, numa perspetiva de intertextualidade, sensibilizamos os estudantes para o sentido da vida, sem perder de vista a urgência da educação para a cidadania ativa.

1 Esta Casa da Cultura é dedicada à memória e à figura de José Antunes Marmelo e Silva (Paúl, 7/5/1911 – Espinho, 11/10/1991), que foi aluno no seminário do Fundão e em escolas oficiais da Covilhã e de Castelo Branco. Nas suas novelas, romances e contos perpassa a temática da sexualidade, abordando temas ligados a ambientes fechados e opressivos (como a vida de seminário), intimamente relacionados com as suas experiências pessoais.

ABSTRACT

Portuguese Government Decree 5908/2017 allowed curriculum flexibility and a more intense contact between school and society, leading to a wide span of options for schools. When it comes to selecting literary works, schools could go now beyond the classic canon. A larger autonomy for schools in the creation of what now could be cross-department projects, acts also in favour of students' meaningful learning, as it allows a link between students' cultural heritage and school activities, aimed to develop active and participative citizens.

In Paúl (a town in the Portuguese country council of Covilhã), Culture Centre Marmelo e Silva² has been for many years a multicultural hub promoting the figure of local writer Marmelo e Silva, who now can be brought to the schools and included in their educational projects.

In this paper, an teaching plan based on Marmelo e Silva's work, including a book club addressed to schools in that region, is presented. The topic of water, popular in Marmelo e Silva's texts, is analyzed, and water's role in the meaning of life is highlighted, in the frame of intertextuality and of education for an active citizenship.

A ESCOLHA DA OBRA

No presente estudo, entramos no universo estético, cultural e literário da Água, tendo como marco o encontro com alguns textos de Marmelo e Silva, um pouco distanciados dos cânones escolares, mas que assumem uma importância enorme no panorama local, uma vez que podem gerar distintas significações, símbolos e sentidos presentes no quotidiano das populações.

Particularmente, a água assume, na obra do autor supracitado, um papel aglutinador responsável por equilíbrios e desequilíbrios da própria natureza, com profundas implicações na vida do ser humano. A água permite igualmente uma abordagem aos textos assente na literacia dos espaços, interrelacionados com discursos políticos, económicos, culturais e sociais.

O “Adolescente agrilhado”

A obra é composta por treze capítulos, focando a adolescência configurada em tensões e conflitos de onde emergem, no olhar de Reynaud (2014: 107),

2 This Culture Centre is dedicated to the memory of José Antunes Marmelo e Silva (Paúl, May 7th, 1911 - Espinho, October 11th, 1991), student at Seminary of Fundão and at schools in Covilhã and Castelo Branco. In his novels and short stories, Marmelo e Silva went beyond the topic of sexuality and addressed closed and oppressive environments, such as living in the seminary, closely related to his personal experiences.

“[...] linhas de efabulação romanesca, que ficam em aberto, pela recusa do processo de totalização que conduziria a uma narrativa fechada sobre si-mesma [...] A narrativa retrata de modo impressivo o ambiente dos seminários diocesanos [...], onde eram internadas as crianças de famílias pobres [...]

A possibilidade de abandonar as duras condições de vida da aldeia [...], tendo no horizonte a promessa de uma ascensão social [...] Rejeitavam assim as durezas do trabalho no campo.”

As personagens do enredo movem-se num local próximo de uma mina de volfrâmio, que apresentamos mais adiante, e têm igualmente como fonte de sustento um rio, que, por alturas do inverno, adquire contornos de desgraça, devido às cheias.

Luís Miguel, a personagem principal, para quem o seminário foi durante algum tempo porto de abrigo, ao salvá-lo da pobreza e do trabalho infantil na mina ou no campo, acaba por ser expulso. A falta de vocação fá-lo voltar a casa, onde o espera um ambiente simultaneamente hostil (o pai via-o como mais uma boca a alimentar) e afetuoso (o amor da mãe e irmã), cujas contradições o ajudarão a crescer e atingir a superação de si-mesmo.

A narrativa atinge o seu *terminus*, coroando o título com a imagem do protagonista preso e algemado pela polícia, na sua sede de justiça social, mas agora pronto para enfrentar a vida, livre e solidário. (Reynaud, 2014)

A escolha do texto/planificação³

“Um rio galopa no escuro”: como nos debruçamos sobre a temática da água, escolhemos um texto onde esta é uma presença constante, tanto no tempo atmosférico (chovia), como no possível elemento desencadeador do fatalismo (o rio a transbordar numa noite de inverno).

BREVE SINOPSE

Noite de inverno escura como breu. Inquietação na casa de Luís, perante o seu desaparecimento: este fora expulso do seminário. O rio e o forte caudal motivado pelas chuvadas intensas tornou-se um possível cenário de desgraça.

3 Comunicação por nós apresentada no I Congreso Iberoamericano de Memorias del Agua – Sevilla, março de 2017 (com adaptações)

UNIDADE DIDÁTICA

Tema integrador: a Liberdade

Elemento integrador: a água do rio

PRÉ-LEITURA

Audição da canção “Lava, lava lavadeira”

Leitura do poema “Sísifo”, de Miguel Torga

Projeção de um filme sobre o trabalho de extração de volfrâmio nas Minas da Panasqueira ([https://www.youtube.com/watch?v= PkM64DFqMeM](https://www.youtube.com/watch?v=PkM64DFqMeM))

ATIVIDADES

Registo dos conceitos Água e Liberdade

Preenchimento de um Organigrama com os valores simbólicos dos vocábulos

Teia das Personagens

PÓS-LEITURA

Preenchimento de um Boletim Literário (Yopp & Yopp, 2006)

Chuva de palavras (Tavares, 2007): a partir das palavras ÁGUA e LIBERDADE propõe-se “chuvas de palavras”

Produção de texto. A partir destas “chuvas de palavras”. Poema intitulado “A Água e a Liberdade”

CLUBE DE LEITURA

Obra: “O adolescente agrilhoado”

Público: 9º ano de escolaridade

TEMAS:

Família (tipologias); ensino tradicional/atual; seminário/religião; crise existencial (perda da inocência/superação); ecossistemas/mudanças climáticas; a água; a mina/problemas laborais; cidade/campo

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Azevedo, F. (Coord.) (2007). *Formar leitores. Das teorias às práticas*. Lisboa: Lidel.

Azevedo, F. & Balça, A. (2016). Educação literária e formação de leitores. In F. Azevedo & A. Balça (eds.), *Leitura e Educação Literária* (pp. 1-13). Lisboa: Pactor.

Colomer, T. (1999). *Introducción á la Literatura Infantil y Juvenil*. Madrid: Síntesis.

- Galli, A. (2007). *Educação Ambiental como Instrumento para o Desenvolvimento Sustentável*. Paraná: Universidade Católica do Paraná.
- Kermode, F. (1998). El control institucional de la interpretación. In E. Sullà (org.), *El canon literario* (91-112). Madrid: Arco/Libros.
- Marmelo e Silva, J. (2016). *Sedução e outras ficções*. Porto: Edições Afrontamento.
- Pais, A. (2013). A unidade didática como instrumento e elemento integrador de desenvolvimento da competência leitora. In F. Azevedo & M. G. Sardinha (coord.), *Didática e Práticas. A língua e a educação literária* (pp. 65-86). Lisboa: Lidel.
- Pereira, I. (2009). Literacia crítica: concepções teóricas e práticas pedagógicas nos níveis iniciais de escolaridade. In F. Azevedo e M. G. Sardinha (coord.), *Modelos e Práticas em Literacia* (pp.17-34). Lisboa: Lidel.
- Reynaud, M. J. (2014). Autobiografia e ficção: uma leitura de Adolescente agrilhado. In Arnaldo Saraiva (coord.), *A sedução da ficção – Atas do Colóquio do Centenário do Nascimento de José Marmelo e Silva* (pp. 103-113). Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto
- Roig-Rechou, B.-A. (2010). Educação literária e cânone literário escolar. *Letras de Hoje*, 45(3), 75-79.
- Tavares, C. (2007). *Didáctica do português língua não materna no ensino básico*. Porto: Porto Editora.
- Villanueva Roa, J. de D. (2016). Didática da literatura a partir da prática. In F. Azevedo & A. Balça (eds.), *Leitura e Educação Literária* (pp. 75-86). Lisboa: Pactor.
- Yopp, R. & Yopp, H. (2006). *Literature Based Reading Activities*. Boston: Pearson.

SECÇÃO 2

ELABORAÇÃO DE MATERIAIS PARA O ENSINO *ONLINE* DE PLE

CORPUS GRAMATICAL DO PORTUGUÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA (PLE) www.corpusgramaticalple.uevora.pt

Maria do Céu Fonseca

Universidade de Évora. cf@uevora.pt

Maria João Marçalo

Universidade de Évora. mjm@uevora.pt

Ana Alexandra Silva

Universidade de Évora. aasilva@uevora.pt

Fernando Gomes

Universidade de Évora. fgomes@uevora.pt

RESUMO

O “Corpus Gramatical do Português Língua Estrangeira (PLE)” – www.corpusgramaticalple.uevora.pt é um projeto de investigação da Universidade de Évora, dedicado ao estudo e valorização do património gramatical do Português como Língua Estrangeira (PLE), com especial incidência em aplicações digitais, capazes de tornar tal património acessível a quem hoje trabalha nos seus campos de aplicação, nomeadamente a didática da língua estrangeira, a tradução e a interpretação.

ABSTRACT

The “Corpus Gramatical do Português Língua Estrangeira (PLE)” – www.corpusgramaticalple.uevora.pt is a research project at the University of Évora which is dedicated to studying and valuing the grammatical tradition of Portuguese as a Foreign Language (PLE). It focuses in particular on digital applications that make such heritage accessible to those who work in related fields, such as foreign language teaching, translation and interpretation.

1. INTRODUÇÃO

Os estudos sobre a Língua Portuguesa têm o seu lugar de pleno direito no campo das Humanidades Digitais. A divulgação digital do património antigo, nomeadamente a constituição de um “Corpus Gramatical do Português Língua Estrangeira (PLE)”, é uma tarefa para a qual esta comunicação visa dar um contributo.

2. APRESENTAÇÃO DO SITE www.corpusgramaticalple.uevora.pt

O site www.corpusgramaticalple.uevora.pt aloja um arquivo digital em “Reatório analítico de gramáticas”, que constitui uma base de dados de obras relevantes para a contemporaneidade, formado por um conjunto de funcionalidades criadas especificamente para o *corpus*. Uma vez que o processo de recenseamento das obras e digitalização de algumas está em curso, a componente especificamente tecnológica do arquivo, em fase de construção por parte de um especialista de Informática da Universidade de Évora, tem sido objeto de experimentação e reestruturação sucessiva.

O arquivo contempla uma lista cronológica de obras (e respetivas fichas catalográficas), nem sempre em acesso livre, para além de permitir outras funcionalidades de pesquisa, adequadas à dimensão historiográfica do *corpus*, nomeadamente: lista alfabética de autores; lista alfabética de cidades (locais de edição); lista alfabética de editores. Estas funções de busca são fundamentais no caso, já que as gramáticas de PLE até à data recenseadas foram maioritariamente publicadas fora de Portugal (Paris, Angers, Estrasburgo, Londres, Cambridge, Filadélfia, Nova Iorque, Baltimore, Roma, Milão, Madrid, Salzburgo, Hamburgo, Leipzig). Quanto ao nível do tratamento dos textos, estão em estudo processos de análise linguística, incluindo análise contrastiva entre Português e Francês/Espanhol/Italiano/Inglês/Alemão.

O site conta ainda com outras informações relevantes, das quais destacamos as atividades de divulgação relacionadas com o projeto, a divulgação de estudos teóricos em “Publicações” e ainda um conjunto de *links* que permitem dar a conhecer outros projetos da mesma área ou afins. Há também lugar para um separador de “Recursos”, onde é divulgada a bibliografia crítica que suporta a componente teórica deste projeto.

3. PARA A DESCRIÇÃO DO *CORPUS* GRAMATICAL DE PORTUGUÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA (PLE)

O presente *corpus* é constituído por fontes metalinguísticas de PLE (manuscritas e impressas), situadas entre os séculos XVII e XIX, prevendo-se o alargamento da pesquisa para o século XX, que, porém, colocará novos desafios. Algumas destas fontes estão disponíveis online, em fac-símiles (formatos PDF e MOBI) da responsabilidade de universidades estrangeiras; outras foram já localizadas em bibliotecas

européias e americanas, coincidentes, em muitos casos, com os locais de publicação das próprias gramáticas de PLE; outras ainda, em menor número, pertencem a bibliotecas portuguesas; finalmente, um número ainda mais reduzido de fontes impressas pode encontrar-se no circuito comercial europeu. Em todos os casos, estão por fazer o seu recenseamento exaustivo, estudo historiográfico e análise linguística, facto que, face aos dados de que se dispõe, se imputa a uma tradição algo modesta e tardia, sobretudo se comparada com a de outras línguas românicas.

As fontes em estudo, cuja pesquisa decorre em catálogos *online* e catálogos convencionais, circunscrevem-se a gramáticas e manuais de português na perspetiva de língua estrangeira, isto é, textos gramaticais sobre o português, que fazem parte da história da gramática dos vernáculos. São textos maioritariamente da autoria de estrangeiros e, consoante o público-alvo, escritos em diversas línguas europeias (inglês, francês, italiano, espanhol, alemão). O contexto em que, desde o meio do século XVII, surgem estes textos é o da difusão do ensino/aprendizagem de línguas vivas estrangeiras que vinha da época renascentista, com um crescente incremento europeu da produção editorial de manuais de línguas não maternas e de métodos de ensino.

Na linha de vários investigadores (Pierre Swiggers, José Gómez Asencio, entre outros), entende-se que esta produção gramatical constitui um (sub)género textual da historiografia linguística, razão por que deverá situar-se num contexto de edição, redação e conceção específico, de alcance teórico, historiográfico, cultural e linguístico diferente da restante gramaticografia em língua materna. Do ponto de vista do enquadramento teórico, trabalhos (como os dos autores *supra*) apontam para a definição de um género gramaticográfico caracterizado por especificidades ao nível de: público-alvo; metalíngua da descrição gramatical; autoria, entidade que pode corresponder ou não a um falante nativo da língua descrita; e forma de descrição gramatical, que inclui uma componente teórica e uma componente aplicada/prática.

Tais características justificam a especificidade deste *corpus* gramatical relativamente a outros *corpora* linguísticos digitais do português, concebidos por investigadores nacionais e estrangeiros para o estudo de fontes (gramaticais e lexicográficas) de outra natureza. O “Corpus Gramatical de Português Língua Estrangeira (PLE)” tira partido do bom exemplo de tais recursos digitais, uma vez que é igualmente concebido para a investigação científica em várias áreas disciplinares, tal como hoje se entende o campo das humanidades digitais.

4. CONCLUSÕES/RESULTADOS

Dos 42 textos compilados, destacam-se os escritos em inglês e francês (35). O *corpus* evidencia uma vertente contrastiva com as línguas espanhola, italiana, francesa e inglesa. Trata-se de um projeto de investigação em curso dedicado ao estudo do património gramatical do Português como Língua Estrangeira (PLE), cuja especial incidência em recursos digitais, contribui para um enriquecimento das humanidades digitais ao tornar tal património acessível a quem hoje trabalha nos seus campos de aplicação, nomeadamente a didática da língua estrangeira, a tradução e a interpretação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Gómez Asencio, J. J. (2006) (dir.). *El castellano y su codificación gramatical*, vols. I-II. Burgos: Instituto Castellano y Leonés de la Lengua.
- Hayles, N. K. (2012). How we think: transforming power and digital technologies. In D. M. Berry (ed.) *Understanding digital humanities*. London: Palgrave/Macmillan.
- McLelland, N. (2017). *Teaching and learning foreign languages*. New York: Routledge.
- Schreibman, S.; Siemens, R. & Unsworth, J. (eds.) (2004). *A companion to digital humanities*. Oxford: Blackwell. [Disponível em: <http://www.digitalhumanities.org/companion>; última consulta: outubro de 2017].

A BANDA DESENHADA DIGITAL AO SERVIÇO DO ENSINO-APRENDIZAGEM DE PORTUGUÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA

Salomé Girard

Faculdade de Letras da Universidade do Porto. girsalome@gmail.com

Ângela Carvalho

Faculdade de Letras – Centro de Linguística – Universidade do Porto
accarvalho@letras.up.pt

RESUMO

O presente trabalho propõe mostrar as potencialidades da banda desenhada como recurso criativo para o desenvolvimento da competência comunicativa no ensino-aprendizagem de português língua estrangeira.

ABSTRACT

The actual study proposes to show the potential of comic books as a creative resource for the development of the communicative competence regarding teaching and learning of Portuguese as a foreign language.

Este trabalho visa apresentar ao leitor uma discussão sobre a utilização digital de banda desenhada no âmbito da abordagem comunicativa em sala de aula em contexto formal de aprendizagem de português língua estrangeira.

Para Almeida Filho (1993, p. 36), a abordagem comunicativa distingue-se por ter o “foco no sentido, no significado e na interação” desenvolvida entre os aprendentes da língua-alvo, baseando-se no contexto do enunciado da situação de comunicação. Esta abordagem parte das experiências, dos conhecimentos, da motivação e do background cultural que o aluno traz consigo para o processo de aprendizagem, tendo como objetivo principal possibilitar o desenvolvimento das competências gerais e em língua e levar o aluno a interagir e adquirir a

competência comunicativa na língua-alvo. A abordagem comunicativa defende um processo de ensino-aprendizagem centrado no aluno, tanto em termos de conteúdo como nas técnicas usadas em sala de aula, deixando o professor de atuar como figura central desse processo, assumindo a função de orientador e facilitador de aprendizagem.

Relativamente ao uso da imagem, este não é um meio de comunicação recente. Na verdade, segundo Carlos (2006), é mais antigo que o uso da escrita. A linguagem visual sempre foi importante na evolução do ser humano e na sua expressão e desenvolvimento, pelo que importa questionarmo-nos sobre o papel da linguagem visual no domínio do ensino-aprendizagem de línguas.

Rocco Versaci (2001) afirma que o facto de ler banda desenhada se aproxima de como os estudantes recebem parte da informação, o que pode aumentar a sua motivação. Esclarece que os movimentos de leitura das pranchas da banda desenhada se assemelham aos de sítios na internet, constituídos por vários elementos, onde os leitores devem ler de forma diagonal, de cima para baixo, e de um lado para o outro.

Além disso, a banda desenhada é um género popular, um meio de comunicação de massa que reúne adeptos de todas as idades, o que nos leva a supor que o recurso a este material no espaço de sala de aula de língua estrangeira possa aumentar a motivação dos aprendentes. A motivação é um fator essencial na aprendizagem e construção do saber, pois o aluno assumirá um papel mais ativo e envolver-se-á mais nas tarefas propostas (Conselho da Europa, 2001).

De acordo com Barrero (2002), o aspeto lúdico presente na banda desenhada pode estar ao serviço do desenvolvimento da competência de leitura (quer de texto, quer de imagem), da autoestima, da imaginação, e do sentido crítico do aluno. A dimensão criativa destaca uma componente de grande importância: o humor (Morlat & Tomimoto, 2004). Este permite ver o mundo de maneira diferente, dando uma nova perspetiva da realidade, o que alarga o nosso espírito racional. Assim, o aluno, realizando atividades com a banda desenhada que reforcem o seu valor criativo, como a criação de banda desenhada, poderá desenvolver a sua imaginação, e sobretudo, a sua competência comunicativa. O aluno passa a ser um elemento ativo no seu processo de aprendizagem.

Note-se ainda que, a banda desenhada é uma fonte de amostras de diferentes registos de língua (Ramos, 2009) que vão do formal ao, sobretudo, informal.

Assim, pode-se desenvolver aspetos gramaticais, lexicais e pragmáticos com recurso a este material didático, uma vez que este género reflete um modelo de linguagem real, tal como sublinham Morlat e Tomimoto: “De plus, la langue de la BD est une langue de tous les jours, qui de par son style conversationnel (avec des registres de langue différents), permet de travailler sur des situations variées” (2004, p. 53). Quanto ao aspeto cultural, Quella-Guyot (2004) refere que a banda desenhada veicula a cultura, porque ela própria é cultura. Pelo facto de ser um meio de comunicação de massa, revela-se uma excelente ferramenta para trabalhar questões culturais em sala de aula. Dependendo dos temas abordados, poder-se-á discutir, debater, destacar elementos da cultura da língua-alvo, e como Morlat e Timomoto (2004) evidenciam, poder-se-á também desenvolver a competência sociocultural dos alunos analisando estereótipos. Villarrubia Zúñiga (2009) afirma que “en muchas ocasiones los estudiantes se refieren a los cómics de sus países de origen y lo que en ellos se transmite de su cultura, con lo que el estudiante adopta su papel de mediador intercultural” (p. 81). É um material muito rico a analisar para que os alunos possam observar e interpretar elementos culturais e socioculturais de uma certa comunidade estabelecendo um diálogo reflexivo com elementos da sua cultura de partida. Ajuda a neutralizar estereótipos, a aumentar os conhecimentos e a enriquecer os saberes, como saber- viver numa comunidade diferente.

Apresentam-se, finalmente, os sítios internet <https://www.pixton.com/br/> e <https://www.storyboardthat.com> como recursos que permitem criar banda desenhada online sem ter de desenhar, propondo vinhetas, imagens e definições de texto, dispondo ainda de uma área para professores que permite compilar todas as bandas desenhadas criadas pelos alunos numa pasta, onde é possível editá-las, registrá-las ou imprimir-las¹.

Considera-se poder concluir pelo presente trabalho que a BD pode ter um impacto positivo no desenvolvimento da competência comunicativa em língua estrangeira. É ainda de destacar que se apresenta como um material potencialmente atrativo tanto para professores como para alunos, apresentando várias possibilidades de exploração em diferentes níveis de proficiência.

1 Ver anexo 13 de Girard, 2016, pp. 155-156.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Almeida Filho, J. C. P. (1993). *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. Campinas: SP – Pontes.
- Barrero, M. (2002). *Los cómics como herramientas pedagógicas en el aula*. Conferencia en las Jornadas sobre Narrativa Gráfica. Cádiz. [Disponível em <https://www.tebeosfera.com/1/Hecho/Festival/Jerez/ConferenciaJerez020223.pdf> – última consulta: 03/08/2017]
- Carlos, E. J. (2006). O emprego da imagem no contexto do livro didático de língua portuguesa. *Temas em Educação*, 15(1), 87-100.
- Conselho da Europa. (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas – Aprendizagem, ensino, avaliação*. Lisboa: Edições ASA.
- Girard, S. (2016). *Contributos da banda desenhada para o desenvolvimento da competência comunicativa em PLE: um estudo de caso no nível A1.2*. Dissertação realizada no âmbito do Mestrado em Português Língua Segunda/Língua Estrangeira. Faculdade de Letras da Universidade do Porto. [Disponível em https://sigarra.up.pt/flup/pt/pub_geral.pub_view?pi_pub_base_id=161963 – última consulta: 03/08/2017]
- Morlat, J.-M. & Tomimoto, J. (2004). La bande dessinée en classe de langue. In *Rencontres Pédagogiques du Kansai*. [Disponível em http://www.rpkansai.com/bulletins/pdf/018/052_056_morlat.pdf – última consulta: 03/08/2017]
- Quella-Guyot, D. (2004) *Explorer la bande dessinée*. (s.l.): CRDP Dupuis.
- Ramos, P. (2009). *A leitura dos quadrinhos*. São Paulo: Contexto.
- Rocco Versaci (2001). How Comic Books Can Change the Way Our Students See Literature: One Teacher's Perspective. *The English Journal*, 91(2), 61-67.
- Villarrubia Zúñiga, M. (2009). Crear un cómic en el aula de ELE. In *Actas de las II Jornadas Didácticas del Instituto Cervantes de Manchester*, (pp. 79-82). Manchester: Instituto Cervantes de Manchester.

TIMELINE DE LA HISTORIA DE LA LITERATURA PORTUGUESA A PARTIR DE *O MINISTÉRIO DO TEMPO*

Enrique Santos Unamuno

Universidad de Extremadura. ensantos@unex.es

Iolanda Ogando González

Universidad de Extremadura. iolanda@unex.es

RESUMEN

Con este trabajo queremos presentar una propuesta de enseñanza-aprendizaje de literatura portuguesa en ámbito PLE mediante la utilización de la serie *O Ministério do Tempo* (RTP 2016-17) y Tikitoki, herramienta para la creación de líneas de tiempo tridimensionales online. A partir del trabajo previo desarrollado con esta plataforma digital y la serie original creada en España (*El ministerio del tiempo*, TVE 2015-2017), pretendemos demostrar las potencialidades que la selección de las figuras y referencias literarias presentes en la adaptación portuguesa nos ofrecen en un contexto de enseñanza de lengua y cultura portuguesas para estudiantes extranjeros, tanto a nivel de presencia de portuguesismos culturales como de reflexión sobre el canon literario y cultural vigente en la sociedad lusa.

ABSTRACT

In this paper a proposal of teaching/learning of Portuguese Literature in the context of PSL is presented, using TV series *O Ministério do Tempo* (RTP 2016-17) and software Tikitoki, a tool to create 3D timelines online. Based on previous work carried on this digital platform and on the original TV series *El ministerio del tiempo* (created in Spain by TVE, 2015-17), this paper's aim is to demonstrate the potential hold in that selection of literary characters and references of the Portuguese remake, for PSL teaching, both in the occurrence of cultural Portuguesisms and in the consideration of current literary and cultural canons in today's Portugal.

INTRODUCCIÓN

Queremos iniciar este artículo destacando el hecho de que para la planificación y diseño de estas actividades nos basamos en una serie de presupuestos metodológicos que orientan nuestras prácticas como docentes de lenguas y culturas en ámbito de las Lenguas Extranjeras (en adelante LE).

Así por ejemplo, partimos del principio de que debemos seguir trabajando con contenidos tradicionales propios de las culturas y las literaturas, o, en otras palabras, que materias como la historia de la literatura siguen siendo relevantes y significativas, aunque, eso sí, creemos que también debemos buscar estrategias innovadoras para su aprendizaje, permitiendo el desarrollo de varias competencias, específicas y transversales.

De igual modo, estamos convencidos de que el aprendizaje de las LE y el aprendizaje de las TIC son procesos de alfabetización próximos, tanto en sus conceptos clave (fluidez, progresión, adecuación, códigos) como en posibles metodologías (necesidad de reiteración de estructuras, manejo de dichos códigos,...). Trabajamos, por lo tanto, para el desarrollo de varias alfabetizaciones (lingüística, digital, cultural,...) que puedan de esta manera progresar de manera simultánea mediante un aprendizaje en contextos reales, basado en tareas y proyectos, de carácter colaborativo y con posibilidades de trabajo presencial y no presencial. Por último, consideramos esencial que el diseño de este tipo de actividades sea fácilmente transferible y reutilizable, no sólo por una cuestión de pragmática docente, sino y sobre todo, porque pretendemos reforzar competencias transversales, entre las que destacamos la capacidad de aprendizaje autónomo y a lo largo de toda la vida.

DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD

Como explicamos en el resumen, el origen de nuestra propuesta está en la experiencia desarrollada durante el curso 2016-17 en la asignatura *El aprendizaje del español a través del componente sociocultural*¹, con una actividad en la que los estudiantes debían colaborar para la creación de una línea de tiempo en la que se fuesen distribuyendo cronológicamente los diferentes ítems socioculturales presentes en la serie *El ministerio del tiempo*². Debido a la riqueza de los referentes culturales presentes en este producto audiovisual, gracias asimismo a la orientación proporcionada

1 Esta materia tiene carácter optativo en el plan de estudios del *Máster Universitario en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera*, impartido en la Universidad de Extremadura.

2 Creada por los hermanos Javier y Pablo Olivares, la serie ha sido producida y emitida por TVE a partir de 2015. El trabajo propuesto a los estudiantes se centraba en las dos primeras temporadas, puesto que la tercera fue emitida en el canal público español en los últimos meses de 2017.

por los capítulos dedicados a la cultura³ en el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (PCIC), y por supuesto, con las potencialidades ofrecidas por la herramienta para la creación de líneas de tiempo *Tiki-toki*⁴, los estudiantes contaban con una gran cantidad de posibilidades de elaboración de entradas, hecho que se puso de manifiesto en la magnífica línea de tiempo resultante de la actividad.

En el presente caso, aprovechamos la adaptación de la serie a la realidad histórico-cultural portuguesa propuesta en *O ministério do tempo* (RTP 2017) para transformar la experiencia original en una propuesta más específica para el aprendizaje de Portugués como Lengua Extranjera (PLE) en la que se pueda aprovechar concretamente la materia literaria.

A semejanza de lo propuesto en el máster de ELE, pensamos en una actividad parcialmente dirigida en la que los estudiantes se van a encontrar una serie de compartimentos ya definidos, los diversos períodos comúnmente utilizados para el trabajo con la historia de la literatura (Idade Média, Renascimento, Maneirismo...), en los que deberán encajar los referentes que localicen sobre literatura: así, con las *stories, spans, tags* y el arco temporal propuesto (desde el inicio de la literatura medieval en el siglo XII hasta la figura de José Saramago en el siglo XXI), el alumnado deberá buscar, seleccionar y trabajar sobre las referencias literarias presentes en la adaptación lusa.

En este sentido, nos parece que esta versión adaptada a la realidad portuguesa resulta especialmente interesante, ya que la realidad cultural del país pivota sobre la literatura y sus grandes referentes de manera mucho más acusada que en la serie española: en efecto, más allá de contar con la presencia de figuras literarias protagonistas en los diversos capítulos (al igual que ocurre en la ficción original), en el caso portugués, Camões e Pessoa asumen un papel muy relevante, siendo ambos ‘agentes’ del ministerio, lo que provoca que su presencia o la alusión a sus versos y obras sean mayores que la de ningún referente literario español⁵. De este modo, a través de los diversos capítulos conoceremos a D. Dinis, Eça de Queirós, Ramalho Ortigão, Gil Vicente, Júlio Dinis o José Saramago, pero sobre todo, nos encontraremos continuamente referencias a versos camonianos (o tradicionalmente atribuidos a

3 Nos referimos, claro está, a los inventarios e indicaciones presentados en los tres últimos capítulos: “Referentes culturales”, “Saberes y comportamientos socioculturales” y “Habilidades y actitudes interculturales”.

4 Creada en 2011 por la empresa de desarrollo web Webalon (<http://www.webalon.com/>), es una herramienta online, aunque dispone también de una versión para escritorio.

5 Si bien es verdad que en el libro *spinoff* resultante, esta presencia queda francamente disminuida.

O Poeta) o a versos y obras pessoanos. Por esta razón, esta actividad es aplicable en asignaturas dedicadas a la historia de la literatura, pero también es adaptable a otras asignaturas dedicadas al estudio de la cultura portuguesa o al uso de las TIC en ámbito PLE.

En conclusión, creemos que la recogida de todos estos referentes, su estudio y exposición en una línea de tiempo online y colaborativa supone una actividad no sólo motivadora, sino también fecunda y muy útil para el estudio de la literatura portuguesa y de su relevancia en la realidad cultura lusa.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Instituto Cervantes (2006). *Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid: Instituto Cervantes.

VVAA (2017). *As Curiosidades da História de Portugal no Arquivo do Ministério do Tempo*. Lisboa: Manuscrito.

Webgrafía⁶

El ministerio del tiempo - <http://www.rtve.es/television/ministerio-del-tiempo/>

O ministério do tempo - <http://media.rtp.pt/ministeriodotempo/>

O ministério do tempo (RTPplay) - <https://www.rtp.pt/play/p3036/ministerio-do-tempo>

Tiki-Toki - <https://www.tiki-toki.com/>

6 La última fecha de consulta de todas estas webs es el 14 de diciembre de 2017.

SECÇÃO 3

DESENVOLVIMENTO DE DESTREZAS E COMPETÊNCIAS EM PLE ATRAVÉS DAS TIC

ENSINO DA ORALIDADE PARA FALANTES DE ALEMÃO: RECURSOS *ONLINE* DE PORTUGUÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA

Ângela Carvalho

Universidade do Porto. accarvalho@letras.up.pt

Isabel Margarida Duarte

Universidade do Porto. iduarte@letras.up.pt

Paulo Santos

Universidade do Porto. psantos@letras.up.pt

Simone Tomé

Universidade do Porto. stome@letras.up.pt

RESUMO

O presente artigo visa apresentar um projeto que tem por objetivo diagnosticar dificuldades de compreensão/produção orais em Português Língua Estrangeira de estudantes de língua dominante alemã e programar uma intervenção destinada a colmatar essas dificuldades. Este projeto tem como instituições parceiras a Faculdade de Letras da Universidade do Porto e o Camões - Instituto da Cooperação e da Língua, assim como várias instituições de ensino superior e não superior alemãs. A metodologia aplicada para a fase de diagnóstico passará pela construção e aplicação de dois questionários, um para docentes e outro para discentes, havendo, neste último, exercícios de compreensão e produção oral. Seguir-se-á a análise dos resultados e a definição de intervenções prioritárias quanto à oralidade, o que antecederá a produção e experimentação de recursos educativos adequados, disponibilizados na plataforma *Moodle*. Propomo-nos apresentar os primeiros passos deste projeto, para irmos problematizando os desafios que se nos colocam.

ABSTRACT

The present article presents a project that aims to diagnose difficulties of oral comprehension/production in Portuguese as a Foreign Language of students with German as their dominant language, and to program an intervention to address these difficulties. This project has the following partner institutions: Faculty of Arts and Humanities of the University of Porto and Camões - Institute of Cooperation and Language, as well as several institutions of higher education and non-university institutions in Germany. The methodology applied to the diagnostic phase will be based on the construction and application of two questionnaires.

res (for teachers and students). In the latter, there will be exercises for oral comprehension and oral production. In a next step, data will be analyzed and subsequent procedures will be defined, which presuppose the production and experimentation of adequate educational resources made available on the Moodle platform. We propose to present the first steps of this project in order to problematize the challenges that arise.

Uma das principais dificuldades da aprendizagem do Português como Língua Estrangeira (PLE) é a compreensão oral, sobretudo no Português Europeu. Partindo dos estudos exploratórios de Simone Auf der Maur Tomé e da mesma investigadora com Ângela Carvalho, que se debruçavam sobre as motivações para a aprendizagem da língua-alvo e as dificuldades dos aprendentes do nível inicial de Alemão Língua Estrangeira (ALE) e de PLE, no que diz respeito à oralidade, este projeto tem como objetivo investigar de forma mais sistemática e alargada o perfil dos aprendentes de PLE no domínio da oralidade que têm como língua dominante o alemão e se encontram a estudar português na Faculdade de Letras da Universidade do Porto (FLUP) (Portugal), bem como nas instituições parceiras associadas na Alemanha e propor atividades e recursos educativos dirigidos à superação das dificuldades detetadas.

O projeto tem pois, como objetivo principal, diagnosticar as maiores dificuldades no ensino-aprendizagem da oralidade em PLE para tentar ajudar a ultrapassá-las. Para tal, será traçado o perfil dos participantes do estudo para depois ser possível identificar as principais dificuldades que sentem a nível da compreensão e produção orais. Com base nos resultados obtidos, serão elaborados recursos educativos específicos para este público-alvo, sendo as instituições parceiras: FLUP; Camões - Instituto da Cooperação e da Língua (Camões IP); Coordenação do EPE na Alemanha – Camões IP, Serviços de Coordenação de Ensino; Humboldt Universität Berlin; Freie Universität Berlin; Johannes Gutenberg-Universität Mainz; Universität Leipzig; e Philipps-Universität Marburg.

A escolha da Alemanha para este estudo e intervenção prende-se com o facto de, na Universidade do Porto, haver um elevado número de estudantes de mobilidade *in* provenientes desse país (no ano letivo 2015/2016, os estudantes de mobilidade provenientes da Alemanha encontravam-se em 5º lugar, ocupando a 4ª posição nos estudantes de mobilidade recebidos pela FLUP) e de este país ser destino de emigração para um número significativo de portugueses, mais de 200 mil. Tendo em conta dados fornecidos pelo Camões IP, o Português Língua de Herança (PLH) do

EPE é frequentado por 2682 alunos na Alemanha (15,7% do total da rede EPE na Europa). Por fim, importa destacar as frequentes solicitações que nos são dirigidas por docentes de PLE no estrangeiro, no sentido de produzirmos e disponibilizarmos recursos educativos que possam ir ao encontro das necessidades específicas dos seus aprendentes.

Avançamos com a hipótese de que será possível identificar dois grupos distintos, ou seja, os alunos que têm PLH e os que aprendem PLE e de que, no caso dos primeiros, as maiores dificuldades residirão na expressão, sobretudo no que diz respeito ao registo académico, enquanto que o segundo grupo terá dificuldades, previsivelmente, quer a nível da compreensão quer da expressão, sobretudo num registo mais coloquial e informal.

A metodologia utilizada (quantitativa e qualitativa) seguirá os seguintes passos:

1. Construção e testagem de um questionário online (*Moodle*), destinado a docentes, que vise identificar áreas de dificuldade ao nível da compreensão/ produção oral de alunos de PLE/PLH de língua dominante alemã, a partir de revisão bibliográfica.
2. Aplicação do instrumento e análise dos dados obtidos.
3. Construção e testagem de um instrumento online (*Moodle*) de avaliação das dificuldades de compreensão/produção orais de alunos de PLE/PLH de língua dominante alemã.
4. Aplicação do instrumento e análise dos dados obtidos.
5. Identificação das áreas específicas de dificuldade detetadas.
6. Criação de recursos educativos disponibilizados online (*Moodle*) que visem dar resposta aos problemas identificados.
7. Auscultação de professores e alunos relativamente à pertinência e eficácia dos referidos recursos para uma aprendizagem mais adequada da compreensão/ produção orais do PLE/PLH.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Camões – Instituto de Cooperação e da Língua (2017). Perfil do aluno da Rede de Ensino Português no Estrangeiro. *Jornal de Letras, Artes e Ideias*. Nº 238. Suplemento da edição nº 1207, ano XXXVI do JL, de 4 a 17 de janeiro de 2017. [Disponível em: <https://mail.google.com/mail/u/0/#inbox/15bb4be1eb5b246b?compose=15bb4fd5931a9335&projector=1> última data de consulta: 28/04/2017].

- Döll, C. & Hundt, C. (2012). *Grammatikübungsbuch Portugiesisch*. Hamburgo: Helmut Buske.
- Hendrich, Y. (2014). A construção de identidades no contexto da emigração portuguesa para a Alemanha desde os anos 60. *Colóquio 50 anos da emigração portuguesa para Alemanha – Do Acordo de Recrutamento de 1964 até aos dias de hoje*, Porto: Universidade do Porto, 29.05.2014.
- Melo-Pfeifer, S. 2016. (org.) *Didática do Português Língua de Herança*. Lisboa: Lidel.
- Ministério da Educação. (2008). *Orientações Programáticas de Português Língua Não Materna (PLNM)*. [Disponível em <http://dge.mec.pt/metascurriculares/index.php?s=directorio&pid=5> - última data de consulta: 28/04/2017].
- National Heritage Language Resource Center. [Disponível em <http://www.nhlrc.ucla.edu/nhlrc> - última data de consulta: 28/04/2017].
- Portuguese as Heritage Language and Language Change. [Disponível em <http://cehum.ilch.uminho.pt/heritage> - última data de consulta: 28/04/2017].

O PAPEL DOS MATERIAIS ÁUDIO NO DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA DE INTERAÇÃO ORAL NA APRENDIZAGEM DE PORTUGUÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA

Diogo Rocha

Universidade do Porto

miguel_rocha_10@hotmail.com

Ângela Carvalho

Universidade do Porto

accarvalho@letras.up.pt

RESUMO

Este resumo propõe-se apresentar um estudo de caso que foi desenvolvido no âmbito do Estágio Pedagógico do Mestrado em Português Língua Segunda/Língua Estrangeira, que decorreu na Faculdade de Letras da Universidade do Porto no ano letivo de 2015/2016, e que visou desenvolver a expressão oral de aprendentes de nível A2, partindo do aprofundamento da compreensão oral, num percurso que propõe atividades para: (i) promover a compreensão de textos áudio, (ii) desenvolver as competências linguística, sociolinguística e pragmática dos estudantes, e (iii) levá-los a aplicar conhecimentos recém-adquiridos, interagindo oralmente a partir do modelo trabalhado. Por fim, apresenta-se a discussão dos resultados obtidos neste estudo de caso, tendo em conta as suas limitações.

ABSTRACT

This paper proposes to present a case study which was developed in the context of a training embedded in the Masters Degree of Portuguese as a Second Language/ Foreign Language at Faculty of Arts of University of Porto in the school year of 2015/2016. Our main purpose was to promote oral interaction development of the learners from the A2 level, starting with the deepening of the oral comprehension, in a trajectory that proposes activities to: (i) promote the comprehension of audio texts, (ii) develop the linguistic, sociolinguistic and pragmatic competences, and (iii) lead them to apply the recently acquired knowledge, interacting orally through the explored model. Finally, we present the discussion of the results of this study case regarding its limitations.

A oralidade tem vindo a ganhar importância no âmbito dos estudos linguísticos e pedagógicos, já que se foi reconhecendo que para comunicar não basta ter conhecimento da gramática e do léxico, nem mesmo compreender textos orais; é necessário saber interagir verbal e oralmente na língua que estamos a aprender (Duarte, 2015, p. 57). Este é, aliás, para muitos estudantes o principal objetivo ao aprender uma língua estrangeira (LE): “comunicar através dela [LE] e com ela” (Duarte, 2015, p. 56).

Posto isto, a abordagem da competência comunicativa na sua vertente oral exige que se analisem duas competências que lhe são inerentes: a compreensão e a expressão orais. Desta forma, considerou-se pertinente conceber e testar um modelo que partisse da compreensão oral e culminasse na interação oral, já que a última garante a eficácia ao ato comunicativo (Fernandes, 2006).

Considera-se essencial salientar que a interação oral compreende dois processos primários (compreensão e produção), não se limitando aos mesmos, uma vez que não se exclui “a necessidade de o aluno ter conhecimento do funcionamento da língua e de léxico indispensáveis para que a sua interação seja coesa, coerente e perceptível” (Rocha, 2016, p. 20) pelo que “[f]rom a communicative, pragmatic view of the language classroom, listening and speaking skills are closely intertwined” (Brown, 2001, p. 267).

Face ao exposto, considerou-se importante e oportuno desenvolver estas competências junto a estudantes que demonstravam interesse em comunicar oralmente na língua estrangeira que se encontravam a adquirir.

Num contexto de estágio inserido no âmbito do Mestrado em Português Língua Segunda/ Língua Estrangeira, realizou-se um estudo de caso desenvolvido no ano letivo de 2015/2016 na Faculdade de Letras da Universidade do Porto (FLUP) em duas turmas de nível A2 (Conselho da Europa, 2001), propondo-se um percurso (Figura 1), que foi implementado no estudo de caso, em que a estrutura das aulas parte da compreensão oral de textos considerados como modelo, para uma posterior dramatização de situações semelhantes às escutadas. A exploração e compreensão dos áudios, produzidos pelo professor e gravados por nativos, ajudaram a definir alguns conteúdos gramaticais e lexicais que foram necessários para facilitar a produção de um discurso adequado ao nível de proficiência em que os estudantes se encontravam no momento das interações.

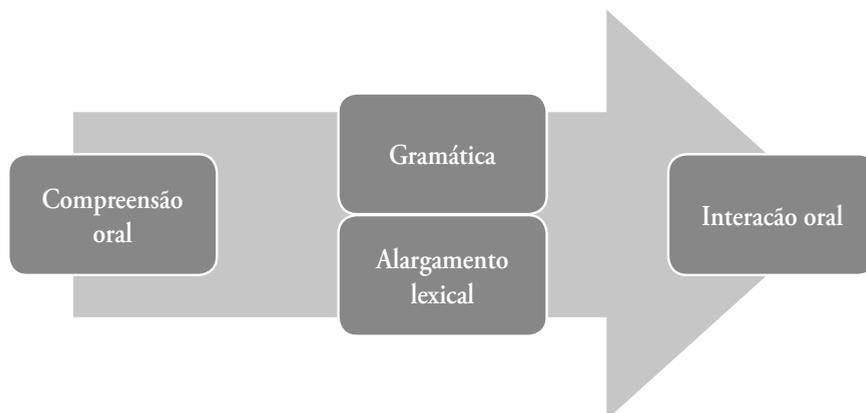


Figura 1. Esquema síntese do modelo aplicado

Com a prática de atividades que preenchiam os requisitos deste esquema, o fim último da intervenção pedagógico-didática foi desenvolver a competência comunicativa dos alunos, na sua modalidade oral, em sala de aula, fornecendo-lhes ferramentas linguístico-discursivas que lhes permitissem atuar em diferentes situações do quotidiano, adotando uma abordagem de ensino-aprendizagem orientada para a ação,

“na medida em que [se] considera antes de tudo o utilizador e o aprendente de uma língua como actores sociais, que têm que cumprir tarefas (que não estão apenas relacionadas com a língua) em circunstâncias e ambientes determinados, num domínio de actuação específico” (Conselho da Europa, 2001, p. 29).

No momento da criação dos enunciados e exercícios para o desenvolvimento da competência oral nas suas diversas vertentes, refletiu-se sobre o nível dos alunos, as suas características (conhecidas através de um questionário aplicado no início dos cursos e da observação das aulas), sobre os objetivos gerais e específicos traçados, dando-se também atenção à variedade e autenticidade dos materiais.

Para além disso, os exercícios de compreensão oral realizados recorreram a materiais áudio, já que utilizar recursos visuais poderia traduzir-se numa tarefa mais cansativa, uma vez que o aprendente, para além de tentar decodificar o texto, teria que se concentrar também em decodificar as imagens a ele associadas. Assim, a ausência destas permite aos alunos focarem-se no áudio (Ur, 2013).

A aplicação do modelo permitiu compreender que os estudantes eram capazes de aplicar nas suas interações orais algumas das características presentes nos textos orais apresentados. É importante referir que de todas as vezes que o modelo foi aplicado os alunos só tiveram acesso às transcrições dos mesmos após as suas interações, o que significa que tinham sido capazes de adquirir algumas características dos textos em questão através de uma escuta atenta e dos exercícios de desenvolvimento de compreensão. Dado que todas as interações dos alunos foram gravadas, foi possível comparar as prestações dos estudantes com o texto apresentado nos exercícios de compreensão oral.

É ainda de salientar que, em partes dos seus discursos, os alunos mobilizaram os conhecimentos que foram desenvolvidos aquando e após os exercícios de compreensão oral, o que demonstra que, no estudo de caso mencionado, os aprendentes de ambas as turmas corresponderam às expectativas iniciais. Desta forma, este modelo mostrou-se como possível instrumento de desenvolvimento da competência comunicativa em sala de aula.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Brown, H. D. (2001). *Teaching by Principles. An Interactive Approach to Language Pedagogy*. New York: Longman.
- Conselho da Europa (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas – Aprendizagem, ensino, avaliação*. Lisboa: Asa Editores.
- Duarte, I. (2015). Textos orais: Análise da Conversa Informal e Ensino do Português Língua Estrangeira. *Todas as Letras Y*, 56-72. [Disponível em: <http://dx.doi.org/10.15529/1980-6914/letras.v17n1p56-72> – última data de consulta: 25/06/2017]
- Fernandes, C. S. H. (2006). *A Comunicação Oral na Aula de Português*. Lisboa: Asa Editores.
- Rocha, D. (2016). *Da compreensão à interação oral: Um estudo de caso*. (Dissertação de Mestrado). Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Portugal. [Disponível em: https://sigarra.up.pt/flup/pt/pub_geral.pub_view?pi_pub_base_id=165141 – última data de consulta: 30/07/2017].
- Ur, P. (2013). *Teaching Listening Comprehension*. New York: Cambridge University Press.

USO DAS TIC PARA O DESENVOLVIMENTO DA COMPREENSÃO AUDITIVA NO ENSINO DE PLE

Luciana Lousada
Linguaffin
l.lousada@linguaffin.com

RESUMO

Este artigo trata do uso de ferramentas de anotação em vídeo como auxílio no desenvolvimento da compreensão auditiva no ensino de PLE. O vídeo anotado traz novas possibilidades de trabalharmos a compreensão auditiva, trazendo mais interação e autonomia ao aprendiz.

ABSTRACT

In this paper the use of software to add comments to video clips, as a way to help developing listening abilities, will be discussed. Commented video brings new opportunities to work on listening competences, increasing learner's autonomy and interaction, in a context of PSL learning.

INTRODUÇÃO

Utilizar materiais autênticos para o desenvolvimento da compreensão auditiva na aulas de português língua estrangeira (PLE) se tornou acessível à medida que a tecnologia foi se desenvolvendo. Saímos da era do material de áudio restrito aos cassetes e CDs que acompanham os livros didáticos e que, por vezes, soam muito ensaiados e afastados da língua usada em situações reais. Entramos numa era de material mais autêntico, de livre acesso, diversificado e disponível para uso didático. Nessa mudança, percebemos o audiovisual como um substituto do material somente de áudio. A compreensão auditiva transformou-se numa atividade bimodal (auditiva e visual) ou até mesmo, como ressaltam Suárez e Pujolá, numa atividade multimodal (2012).

Nesse contexto, as TIC surgem como ferramenta de auxílio ao professor na confecção de atividades didáticas de compreensão auditiva que contemplem o aspecto multimodal.

DACOMPREENSÃO AUDITIVA PARA COMPREENSÃO AUDIOVISUAL

Para ilustrar a presença do audiovisual em nosso cotidiano, apresentamos alguns dados do YouTube. A plataforma de compartilhamento de vídeo conta com mais de 1 bilhão de usuários, totalizando 1 bilhão de horas de vídeo assistidas diariamente (<https://www.youtube.com/intl/pt-BR/yt/about/press/>, recuperado em 7, junho, 2017). Parece-nos, portanto, razoável explorarmos as possibilidades do material em vídeo como atividade de compreensão auditiva.

Neste ponto, gostaríamos de ressaltar que o Quadro Comum de Referência Europeu (Council of Europe [COE], 2001) destaca a compreensão audiovisual como parte integrante das habilidades receptivas. Faz parte da habilidade audiovisual utilizar as novas tecnologias multimídias e ser capaz de compreender noticiários e eventos que tenham o suporte amplo de imagens e ações. Portanto, ser capaz de preencher as lacunas da compreensão auditiva fazendo uso de uma linguagem não-verbal é uma estratégia importante e que também deve ser desenvolvida na comunicação em língua estrangeira.

USO DO VÍDEO

Segundo Brünner, a atividade de ver-ouvir vídeos facilita a compreensão de partes mais complexas de um texto e contextualiza em cena aspectos culturais (2013). Além da compreensão facilitada e da contextualização cultural, os vídeos produzidos e disponíveis atualmente nos colocam em contato com diversos sotaques, ritmos e velocidades de fala de um mesmo idioma, sem contar com a diversidade de temas. Esse material tão rico também está disponível em português e pode ser utilizado em aulas de PLE de todos os níveis, de acordo com o ajuste das tarefas.

ANOTAÇÃO EM VÍDEO E SUAS VANTAGENS

A anotação em vídeo é uma informação associada a um fragmento do vídeo através de uma etiqueta de tempo, podendo ser palavras-chaves, comentários escritos ou de voz, imagens ou links (Aubert & Jaeger, 2014; Bossewitch & Preston, 2011).

Entre as vantagens da anotação em vídeo, destacamos as seguintes:

- a. disponibilizar em forma de comentário (escrito ou de voz), link ou imagem informação extra que pode auxiliar a compreensão
- b. através da etiqueta de tempo, facilitar a identificação de partes onde a compreensão oferece maior dificuldade
- c. desenvolver a compreensão detalhada, sinalizando as partes onde a atenção deve ser mais focada através de questões objetivas ou discursivas

- d. tornar as observações mais contextualizadas
- e. transitar da habilidade receptiva para as habilidades produtivas e interativas através do encadeamento de comentários e compartilhamento

FERRAMENTAS DE ANOTAÇÃO

Escolhemos ferramentas de criação manual de anotações e aplicamos os seguintes critérios de seleção:

- a. base na web
- b. gratuita/código livre
- c. facilidade de uso
- d. interação

Cinco ferramentas atenderam aos critérios mencionados. Sem objetivos classificatórios, cada uma delas foi analisada, levando em consideração o tipo de vídeo aceito, o tipo de anotação, as formas de compartilhamento e de integração, conforme apresentado na tabela seguinte:

		VídeoAnt	Vialogues	OVA	Vídeonotes	EdPuzzle
Tipo de Vídeo	YouTube	x	x	x	x	x
	Vimeo		x		x	x
	arquivo em formato de vídeo		x			x
	vídeo da plataforma		x			x
	Kahn				x	x
	Coursera				x	x
	Udacity				x	x
Tipo de Anotação	questão discursiva	x	x	x	x	x
	questão objetiva					x
	comentário escrito	x	x	x	x	x
	comentário de voz					x
	votação		x			
	link			x		x
	imagem			x		x
vídeo			x			

		VideoAnt	Vialogues	OVA	Videonotes	EdPuzzle
Compartilha- mento	URL	x	x			x
	e-mail	x	x			x
	redes sociais		x	x		x
	grupos da plataforma	x		x		x
	Google Drive				x	
Integração em AVA	URL	x	x	x	x	x
	código	x	x			x

CONCLUSÃO

Vimos que o uso do vídeo tem prevalecido sobre o áudio, criando uma forma de ver-ouvir facilitada pelos avanços tecnológicos. Resguardadas as diferenças de funções, as 5 ferramentas de anotação apresentadas mostram-se úteis para uso em atividades guiadas, auto-avaliação e interação.

Do ponto de vista de professor, percebemos que as ferramentas de anotação têm efeito positivo sobre os alunos em relação às atividades de compreensão auditiva. Além disso, o conjunto de anotações dessas ferramentas serve de feedback para que possamos ajustar as atividades, contribuindo para um desenvolvimento satisfatório das habilidades auditivas/audiovisuais de nossos alunos.

REFERÊNCIAS

- Aubert, O. & Jaeger, J. (2014, April). Annotating Video with Open Educational Resources in a Flipped Classroom Scenario. In *Proceedings of OCWC Global 2014: Open Education for a Multicultural World*, Ljubljana: Slovenia.
- Bossewitch, J. & Preston, M. D. (2011) Teaching and Learning with Video Annotations [PDF file]. In R. T. Scholz. *Learning Through Digital Media: Experiments in Technology and Pedagogy* (pp. 175-181). New York: Columbia University Academic Commons. [Disponível em <https://doi.org/10.7916/D8TB1H9J>] - última data de consulta: 01-07-2017].
- Brünner, I. (2013). Using language learning resources on YouTube. In *Conference proceedings of ICT for Language Learning*, Florence, Italy, 6.
- Council of Europe. (2001). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge, UK: Cambridge University Press. [Disponível em <https://rm.coe.int/1680459f97>] – última data de consulta: 07-06-2017].
- Suárez, M.M. & Pujolà, J.T. (2012). From listening to audiovisual comprehension. In M. Eisenmann & T. Summer (eds.) *Basic Issues in EFL Teaching and Learning*, 83-91. Heidelberg: Univ.-Verl. Winter.

PROJETO *LUDOBIBLIOTECH*: DESENVOLVER COMPETÊNCIAS DE LEITURA E ESCRITA NO ENSINO BÁSICO E SECUNDÁRIO

Sílvia Araújo

Universidade do Minho. saraujo@ilch.uminho.pt

RESUMO

Hoje em dia, é indiscutível a interligação entre as tecnologias digitais e a aprendizagem (formal e informal) em áreas como o treino da leitura e da escrita. No âmbito do presente artigo, propomo-nos apresentar o projeto *LudoBiblioTech* que tem por objetivo dinamizar a biblioteca escolar de forma a transformá-la num espaço inovador e catalisador para a leitura e a escrita, através da utilização (lúdica e criativa) das tecnologias emergentes. Pretende-se que os professores(-bibliotecários) explorem algumas das ferramentas disponíveis na Web para que se sintam encorajados a desenhar e implementar projetos educativos capazes de otimizar o ensino do português em diferentes níveis de escolaridade.

ABSTRACT

Nowadays, the connection between digital technologies and (formal and informal) learning in areas such as reading and writing practice is indisputable. In this paper, we aim to present the *LudoBiblioTech* project, whose purpose is to make the school library an innovative and dynamic environment to practice reading and writing through the (playful and creative) use of emerging technologies. It is intended that teachers and/or school librarians explore some of the tools available on the web, encouraging them to design and implement educational projects capable of improving Portuguese language teaching at different levels of education.

1. INTRODUÇÃO

É realmente importante que as bibliotecas escolares articulem o seu plano de ação pedagógica com diferentes áreas curriculares, instituindo-se como espaço por excelência para o desenvolvimento (integrado e contextualizado) de competências quer linguísticas (recetivas: ouvir, ler e produtivas: falar, escrever), quer transversais (autonomia, criatividade, responsabilidade). Trata-se, de facto, de levar os alunos

do ensino básico e secundário a desenvolver a sua competência de literacia digital criando, a partir dos textos lidos em suporte papel nas aulas de língua portuguesa, textos multimodais cada vez mais complexos que integram quer imagens, quer áudio, quer todos estes elementos (Lebrun & Lacelle, 2012).

2. LUDOBIBLIOTECH: PROMOVER A LEITURA/ESCRITA NA ERA DIGITAL

Os textos multimodais a produzir no âmbito deste projeto de promoção da leitura correspondem a marcadores de páginas personalizados que começam por contemplar obras de referência da literatura portuguesa indicadas no Programa e Metas Curriculares de Português e no Plano Nacional de Leitura:



Fig. 1. Marcador de páginas (frente e verso) dedicado ao escritor Pedro Seromenho

Para que possam estabelecer um contacto aprazível com o livro (em suporte impresso ou digital), os alunos são incentivados a elaborar um documento multimodal (ver *supra* fig. 1) que integra, para além de uma fotografia do/a escritor(a), dois QR Codes: um desses QR codes remete para um audiolivro (cf. *infra* fig. 2a) que procura conduzir quer o leitor, quer os seus ouvintes à apropriação de uma obra; o outro para um *booktrailer* (cf. *infra* fig. 2b) cujo objetivo é aproximar os restantes colegas dessa obra, para que vivam por sua vez o prazer da leitura:



Fig. 2a. audiolivro [goo.gl/a3Dm8v]



Fig. 2b. booktrailer [goo.gl/PKhsQ2]

Os alunos começam por viajar pela escrita dos outros e depois apropriam-se do mundo, construindo novos textos que “extravasam as fronteiras da palavra, aliando-lhes sons e imagens em movimento que instalam universos imaginários de forma porventura mais profícua” (Melão, 2010: 86). Por exemplo, a transposição em banda desenhada ilustrada a seguir retoma a obra do escritor Pedro Seromenho acima apresentada, colocando em cena novos animais que vão explicando por que motivo não sabem conduzir:

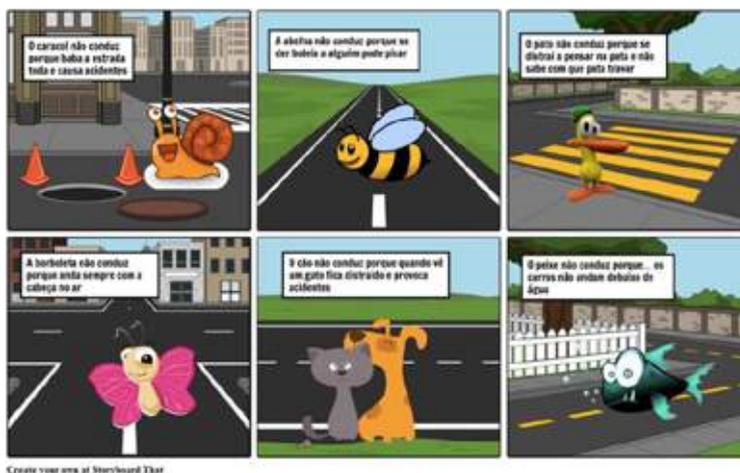


Fig. 3. Transposição em banda desenhada¹

1 Importa referir que os conteúdos multimodais apresentados no decorrer deste artigo foram elaborados aquando de uma Oficina de Formação ‘Da Pedagogia Invertida à Multimodalidade: dinamização das práticas nas bibliotecas escolares’ acreditada pelo Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua (Reg. Acr. CCPFC/RFO-20586/06) a que participaram, em maio-julho de 2017, docentes pertencentes à Rede de Bibliotecas Escolares para os concelhos de Braga, Póvoa de Lanhoso, Vieira do Minho, Montalegre e Boticas.

Como afirma Colomer (2001: 14), não basta colocar os alunos em contacto com as obras; torna-se imperativo que as atividades de promoção da leitura os ensine a pensar e a falar sobre esses textos. Nesse sentido, o uso de uma rede social como o *Pinterest* permite criar uma comunidade virtual a partir da qual os alunos podem tecer comentários acerca do material multimodal produzido pelos colegas:



Fig. 4. Partilha dos conteúdos multimodais produzidos no *Pinterest* [goo.gl/KiAvE8]

No âmbito do projeto *LudoBiblioTech*, os alunos são igualmente encorajados a escrever (individual ou colaborativamente) o seu próprio livro, recorrendo a ferramentas de storytelling. Por exemplo, o aluno (representado sob a forma de um avatar) aborda a seguir o problema do bullying com base nas imagens disponibilizadas na plataforma *Storybird*:



Fig. 5. Marcador de páginas com livro digital [goo.gl/G5av3N]

É desejável que surjam múltiplas e variadas iniciativas que promovam a escrita através do apelo à imaginação e à criatividade. Uma leitura/escrita (multimodal) feita por prazer pode conduzir a mais leitura/escrita e a uma melhoria significativa dos saberes que apoiam o desenvolvimento de uma leitura/escrita de maior qualidade (Ramos, 2015; Da Silva & Araújo, 2016).

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através da integração das tecnologias digitais, o projeto *LudoBiblioTech* visa o desenvolvimento de práticas de literacia renovadas que procuram acompanhar a forma de estar dos “nativos digitais” (Prensky, 2001). Na atual sociedade do conhecimento, marcada pela mudança a que a revolução tecnológica conduziu, trata-se, como vimos, de promover diferentes modos de acesso às obras literárias por forma a criar o gosto pela leitura. Espera-se que o reforço dos hábitos de leitura impregne os alunos da capacidade de escrever, por sua vez, textos multimodais capazes de envolver o leitor (Pereira, 2008). A aprendizagem de uma atividade altamente codificada como a escrita é, de facto, um percurso difícil que exige um treino progressivo. Para ser eficaz, esse treino precisa de ser enquadrado num contexto mais vasto em que o aluno seja visto como o agente da sua aprendizagem. Neste sentido, importa que a Biblioteca Escolar se torne, em articulação com os docentes de Português, um local privilegiado para o desenvolvimento de iniciativas diversificadas passíveis de formar leitores/escritores autónomos e competentes.

4. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Colomer, T. (2001). La enseñanza de la literatura como construcción del sentido. *Lectura y vida: Revista Latinoamericana de Lectura*, 22(4), 1-19.
- Da Silva M.-M. & Araújo, S. (2016). La subjectivité du lecteur-scripteur et l'écriture collaborative multimodale avec la plateforme Story@: une étude de cas. *Myriades. Revue d'Études Francophones*, Universidade do Minho, 1-14.
- Lebrun, M. & Lacelle, N. (2012). Le document multimodal: le comprendre et le produire en classe de français. *Repères*, 45, 81-95.
- Melão, D. (2010). Ler na era digital: os desafios da comunicação em rede e a (re)construção da(s) literacia(s). *Exedra*, 3, 75-90.
- Pereira, L. (2008). *Escrever com as Crianças. Como Fazer Bons Leitores e Escritores*. Porto: Porto Editora.
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon*, 9(5), 1-6.
- Ramos, R. (2015). *Fazer leitores na era digital: o contributo da biblioteca escolar*. Lisboa: Rede de Bibliotecas Escolares.

MEDIACIÓN Y COMPETENCIA INTERCULTURAL: INVESTIGACIÓN Y DIDÁCTICA

María Dolores Lerma Sanchis
Universidade do Minho - CEHUM
llerma@ilch.uminho.pt

RESUMEN

La competencia cultural o extralingüística ocupa un lugar destacado en el ámbito de la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras así como en la didáctica de la Traducción. Este trabajo presenta un estudio sobre la traducción de referentes culturales extraídos de un *corpus* audiovisual y una propuesta de aplicación didáctica de este tipo de investigaciones en la enseñanza superior.

Palabras clave: Mediación, Subtitulación, Competencia cultural o extralingüística, Enseñanza superior

ABSTRACT

Cultural or extra-linguistic competence occupies a prominent place in teaching and learning Foreign Languages and in the didactics of Translation. This paper presents a study on the translation of cultural references taken from an audiovisual corpus and a proposal for didactic application of this Kind of research in higher education.

Keywords: Mediation, Subtitling, Cultural or extra-linguistic competence, Higher education

En el trabajo exponemos algunos puntos de confluencia existentes entre las disciplinas de Traducción Audiovisual y la Enseñanza de Lenguas Extranjeras. Ambas comparten los conceptos de mediación, interculturalidad y competencia extralingüística.

Presentaremos sucintamente una investigación donde se analizan las técnicas de traducción para subtitulado en portugués de elementos de la cultura española. A continuación propondremos una posible aplicación a la enseñanza/aprendizaje de los elementos culturales (EC) en la didáctica de la traducción y de las lenguas extranjeras.

El cine, además de una industria potente poderosa, es un hecho de cultura que transporta una enorme carga cultural. Él mismo funciona como mediador, una vez que difunde multitud de aspectos culturales de forma lúdica y contextualizada. En contexto educativo y en versión original subtitulada, las películas son instrumentos valiosos para el aprendizaje de la lengua y la cultura del otro, gracias a la presencia simultánea de la lengua original, la imagen y el lenguaje icónico.

El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL) incluye la mediación lingüística como una actividad comunicativa de la lengua más, al mismo nivel que la comprensión, la expresión, la interacción y la producción. Lengua y cultura son realidades indisociables, por eso, aunque el MCERL sólo mencione actividades de tipo lingüístico, parte de la perspectiva del saber hacer intercultural. Dentro de las competencias generales, incluye el conocimiento declarativo referido al conocimiento del mundo, que abarca el conocimiento sociocultural y la conciencia intercultural, es decir, la percepción y comprensión de la relación entre nuestra cultura y la otra.

Otro documento central en el ámbito de la enseñanza y aprendizaje de ELE es el Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC) que desarrolla la dimensión cultural de la lengua. Nos interesan los apartados sobre los referentes culturales y los saberes y comportamientos socioculturales. El primero abarca un conocimiento de tipo enciclopédico, mientras que el segundo alude al conocimiento basado en la experiencia, modo de vida, aspectos cotidianos, identidad colectiva, organización social y relaciones personales.

En la investigación realizada sobre las técnicas de traducción de EC para el subtítulo, nuestro repertorio de campos de EC se aproxima al expuesto en el PCIC. Partimos de la perspectiva de que los EC son elementos lingüísticamente no transparentes, referidos a diferentes ámbitos, cuya interpretación no se deduce directamente de su significado de diccionario, sino del enciclopédico, o sea, del conjunto de conocimientos compartidos por los miembros de una comunidad que no coincide, necesariamente, con las personas que hablan una determinada lengua. Incluimos EC extralingüísticos que tienen un valor específico en una cultura concreta y al trasladarlos a otra originan problemas de traducción, porque no existen o porque tienen connotaciones diferentes.

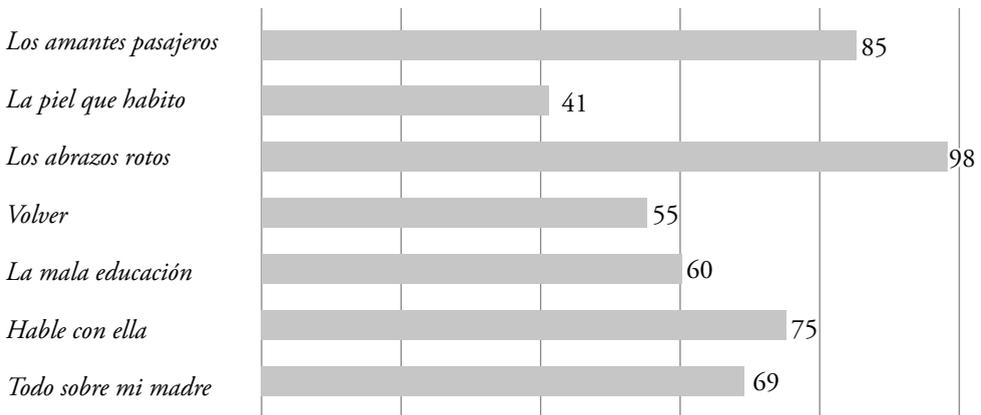
Al plantearse cómo abordar en clase de lenguas extranjeras (LE) y de traducción la problemática de las competencias no específicamente lingüísticas, el MCERL ofrece algunas sugerencias como tratarlas *ad hoc*, seleccionar o construir textos que ilustren nuevas áreas de conocimiento, mediante cursos o manuales específicos que

traten aspectos culturales, a través de juegos de roles y de simulaciones, etc. (Consejo de Europa, 2002). Nuestra propuesta es hacerlo con textos auténticos, con películas.

La perspectiva empírica y descriptiva adoptada en la investigación requiere un *corpus* representativo, por lo que seleccionamos un *corpus* formado por siete películas de Almodóvar¹, subtituladas en portugués por profesionales. Escogimos a este autor por ser el director español con mayor proyección internacional, su estatuto canónico supone una garantía de calidad de los subtítulos. Por otro lado, su obra está repleta de aspectos variados de la cultura española.

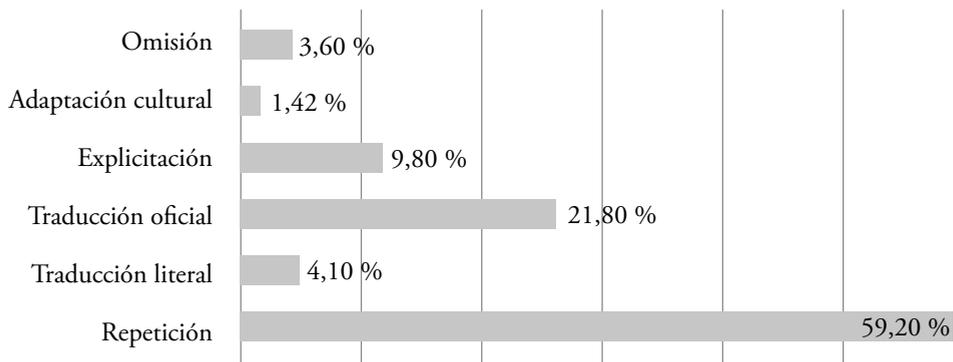
El modelo de análisis aplicado en la investigación consta de dos parámetros: un inventario de técnicas de traducción y el inventario de EC registrados en el *corpus*. Ambos creados a partir de las situaciones encontradas en el *corpus* estudiado.

El siguiente gráfico muestra la distribución por películas de los casi 500 EC localizados. A grandes rasgos, la función principal de las EC es caracterizar personajes y situaciones, además de ubicar espacial y culturalmente las historias narradas.



Acerca de las técnicas de traducción utilizadas para trasladar los EC a los subtítulos portugueses, vemos que hay una clara voluntad de mantener las características culturales del TO (texto original), que implica menor intervención del traductor y mayor grado de extranjerización del TM (texto meta), que preserva los EC sin ninguna modificación, mediante la repetición o con las modificaciones habituales en el subtítulo portugués.

¹ *Todo sobre mi madre* (1999), *Hable con ella* (2002), *La mala educación* (2004), *Volver* (2006), *Los abrazos rotos* (2009), *La piel que habito* (2011) y *Los amantes pasajeros* (2013).



En el contexto del aula y en niveles superiores, sugerimos la realización de tareas o proyectos en grupos pequeños. La dinámica de trabajo es el método colaborativo que comporta responsabilidad y autonomía del estudiante en su aprendizaje. La tarea se realiza en un ambiente de negociación, no prescriptivo.

Como ejemplo describimos una tarea que consiste en subtitular un fragmento de una película con alta densidad de EC.

1. Se distribuyen fragmentos de filmes en versión original. El primer reto es identificar los EC, lo que implicará que los estudiantes tengan conciencia de ellos.
2. La siguiente tarea será investigar su significado y función en el texto.
3. A continuación, el grupo discutirá las opciones de traducción para cada caso hasta llegar a soluciones de consenso.
4. El momento siguiente se dedicará a presentar el resultado al resto de la clase, que habrá trabajado fragmentos similares. Se entablará una discusión.
5. Luego, los grupos contrastarán sus propuestas con los subtítulos profesionales, vistos como un posible texto final y no como un modelo único válido.
6. Al final, el profesor expondrá datos cuantitativos de la investigación, presentando los casos que considere oportunos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Alcalá de Henares: Instituto Cervantes.
- Instituto Cervantes (2007): *PCIC. Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid: Edelsa, Biblioteca Nueva.

SECÇÃO 4

NOVAS MODALIDADES DE ENSINO *ONLINE*

DOCENCIA *ONLINE* Y PROBLEMÁTICA DEL PORTUGUÉS PARA HISPANOHABLANTES COMO RASGOS DISTINTIVOS DEL MEPLEH

Ana Belén García Benito

Universidad de Extremadura. agbenito@unex.es

RESUMEN

El Máster Universitario de Enseñanza de Portugués Lengua Extranjera para Hispanohablantes (MEPLEH), que comenzó a impartirse en la Universidad de Extremadura el curso 2016-2017, es el primer máster online centrado en la enseñanza del portugués a hispanohablantes, uno de los campos con más futuro en el área de enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras, siendo en la actualidad el único máster que existe con estas características: la docencia enteramente online y la especificidad de centrarse en la enseñanza a hispanohablantes. La presente comunicación desarrollará estas dos características definitorias del máster, perspektivando la formación de profesores de Enseñanza Primaria y Secundaria para que puedan impartir docencia en portugués en estos niveles, trabajando estrategias específicas para la enseñanza de la lengua portuguesa a estudiantes hispanohablantes, proporcionando al alumno una formación metodológica y/o instrumental con carácter transversal y favoreciendo el contacto entre diferentes profesionales interesados en la utilización del portugués en distintos desarrollos profesionales.

ABSTRACT

M.A. in Portuguese as Second Language for Spanish Speakers (MEPLEH in Spanish) is the first online postgraduate degree in PSL teaching addressed to Spanish speakers, and it was launched by the University of Extremadura in 2016. PSL teaching to Spanish speakers is one of the areas with a better prospect in the field of second language teaching/learning. This degree is also the only fully online M.A. in PSL teaching and the only one specifically focused in the teaching of Spanish speakers. In this paper, these two defining characteristics of this M.A. will be discussed, with a focus in the training of primary and secondary PSL teachers. Specific strategies for PSL teaching to Spanish speakers will be presented, cross-curricular training in methodology and tools will be provided, and contact between people interested in applying Portuguese to different career paths will be encouraged.

1. LÍNEAS Y OBJETIVOS PRINCIPALES

El trabajo se centra en las siguientes líneas fundamentales:

- a. Enseñanza-aprendizaje del Portugués Lengua Extranjera (PLE) para Hispanohablantes.
- b. Enseñanza online de Lenguas Extranjeras (LE).

Teniendo como objetivos:

- Reflexionar sobre la enseñanza-aprendizaje del PLE para hispanohablantes.
- Mostrar problemáticas concretas relacionadas con la docencia online en entornos universitarios.

2. MEPLEH: RASGOS DISTINTIVOS

El Máster Universitario de Enseñanza de Portugués Lengua Extranjera para Hispanohablantes (MEPLEH), comenzó a impartirse en la Universidad de Extremadura el curso 2016-2017.

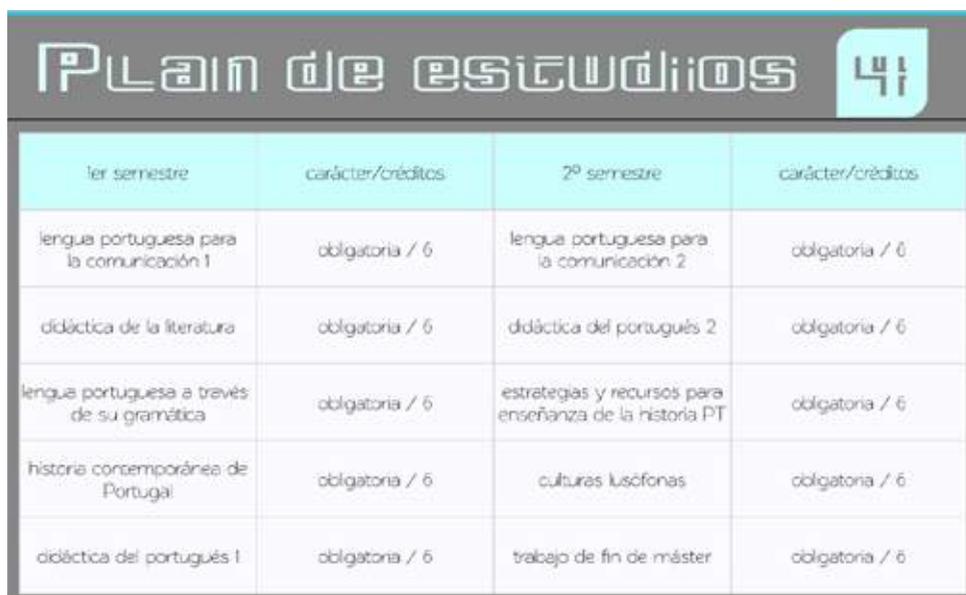
Se trata del primer máster online centrado en la enseñanza del portugués a hispanohablantes, uno de los campos con más futuro en el área de enseñanza-aprendizaje de LE, siendo en la actualidad el único máster que existe con estas características: la docencia enteramente online y la especificidad de centrarse en la enseñanza a hispanohablantes.

Destinado, en primera instancia, a maestros de Enseñanza Infantil, Primaria, Lenguas Extranjeras, Graduados en Lenguas y Literaturas Modernas-Portugués, Licenciados en Filología Portuguesa, admite también graduados y licenciados en otras titulaciones que quieran impartir docencia en secciones bilingües de portugués.

Entre los objetivos del máster figuran:

- Formar a profesores de Enseñanza Primaria y Secundaria para que puedan impartir docencia en portugués, trabajando estrategias específicas para la enseñanza de la lengua portuguesa a estudiantes hispanohablantes.
- Proporcionar una formación metodológica y/o instrumental con carácter transversal.
- Favorecer el contacto entre diferentes profesionales interesados en la utilización del portugués en distintos desarrollos profesionales.

El plan de estudios consta de 60 créditos distribuidos en 10 asignaturas, impartidas por 13 profesores, pertenecientes a dos facultades, Formación de Profesorado y Filosofía y Letras y a diversas áreas: Didáctica de la Lengua y la Literatura, Filologías Gallega y Portuguesa e Historia Contemporánea.



The image shows a slide titled 'Plan de estudios' with a logo '41' in the top right corner. Below the title is a table with four columns: '1er semestre', 'carácter/créditos', '2º semestre', and 'carácter/créditos'. The table lists ten subjects, each with its semester, character, and credit value.

1er semestre	carácter/créditos	2º semestre	carácter/créditos
lengua portuguesa para la comunicación 1	obligatoria / 6	lengua portuguesa para la comunicación 2	obligatoria / 6
didáctica de la literatura	obligatoria / 6	didáctica del portugués 2	obligatoria / 6
lengua portuguesa a través de su gramática	obligatoria / 6	estrategias y recursos para enseñanza de la historia PT	obligatoria / 6
historia contemporánea de Portugal	obligatoria / 6	culturas lusófonas	obligatoria / 6
didáctica del portugués I	obligatoria / 6	trabajo de fin de máster	obligatoria / 6

Fig. 1. Plan de estudios MEPLH

Como se puede apreciar, incluso a partir de las denominaciones de las asignaturas, el componente didáctico es fundamental en el título, no solo en relación con la lengua portuguesa –con asignaturas como “Didáctica del Portugués I: metodologías, estrategias y recursos” o “Didáctica del Portugués II: dificultades para hispanohablantes”– sino que está presente así mismo en la historia o en la literatura –asignaturas como “Didáctica de la Literatura” o “Estrategias y recursos para la enseñanza de la historia de Portugal–”.

Sin embargo, la característica más sobresaliente de las asignaturas del máster es el hecho de que todas ellas permiten adquirir estrategias específicas de enseñanza del PLE para hispanohablantes. En las asignaturas de Lengua Portuguesa esa es la perspectiva que orienta el trabajo, una perspectiva descriptiva de la lengua correspondiente a los niveles B1 y B2 del *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (MCERL) (2002), analítica y comparada con el español. En las asignaturas

de Didáctica, los estudiantes se familiarizan con las principales metodologías de enseñanza de LE, desde los principales métodos y enfoques hasta los documentos generados por el Consejo de Europa, haciendo especial incidencia en materiales y recursos didácticos específicos para la enseñanza del portugués a estudiantes hispanohablantes y trabajando las principales áreas críticas que presenta el aprendizaje del portugués por hispanohablantes. Estando también presente la perspectiva comparada en otras asignaturas como la "Historia Contemporánea de Portugal", la "Didáctica de la Literatura" o las "Culturas Lusófonas"

El título, como anteriormente hemos apuntado, se imparte enteramente online, siendo esta la modalidad elegida incluso para la realización de exámenes finales, así como para la defensa del Trabajo de Fin de Máster, pues el objetivo es llegar, no solo a estudiantes de Extremadura, sino de otras comunidades –especialmente las fronterizas con Portugal–, así como a estudiantes del resto del estado español y de Latinoamérica –países que gravitan en torno a Brasil–. Llegar a estos estudiantes potenciales ha sido la razón de ofrecer un máster cuya docencia es completamente online.

Seguidamente, ofrecemos una descripción de las dificultades de diversa índole que algunos de los rasgos diferenciadores del título han propiciado y a las que nos hemos visto obligados a enfrentarnos durante su aún corta andadura. Dificultades que podríamos catalogar en:

1. Dificultades derivadas de las carencias formativas del profesorado respecto a la docencia online. Todo el profesorado del máster realizó un gran esfuerzo formativo aprovechando la oferta de cursos del Servicio de Orientación y Formación Docente de la UEX, realizando todas aquellas acciones formativas relacionadas con docencia virtual. Una de las profesoras del equipo docente realizó un curso sobre docencia virtual en la Universidad de Guadalajara, México, dando posteriormente formación a todo el resto de profesores. Y el propio director del Campus Virtual de la UEX y coordinador del Máster en Educación Digital impartió varias sesiones formativas para el profesorado del máster.
2. Dificultades relacionadas con las características de algunas asignaturas del máster, concretamente “Lengua Portuguesa para la Comunicación” I y II y “Lengua Portuguesa a través de su gramática”, que, al impartirse online, tienen una periodicidad diferente y unas necesidades específicas a la hora de controlar la comprensión o la expresión oral y que exigen unas determinadas herramientas de trabajo. Así, desde Campus Virtual de la UEX se

instaló en los espacios de nuestras asignaturas la herramienta de videoconferencia Openmeetings, con la que poder realizar las tutorías o examinar a los estudiantes, pudiendo evaluar su desempeño oral en portugués. Además de una herramienta que permite a estudiantes y profesores hacer grabaciones de audio. La herramienta Adobe Connect, del Servicio de Informática de la UEX, disponibiliza salas para reuniones virtuales con los alumnos.

3. Dificultades que tienen que ver con el funcionamiento de la propia UEx, relacionadas con determinados procedimientos como el de matrícula, con plazos abiertos hasta finales de octubre, con llamamientos presenciales que exigen la comparecencia física de los estudiantes. O las dificultades para facilitar las claves de funcionamiento en la UEx a estudiantes de fuera, evidenciando una brecha entre el carácter online del título y los trámites administrativos.

3. CONCLUSIONES

A pesar del gran desafío que continua siendo el máster y su modalidad de docencia, el equipo de profesores está muy satisfecho y dispuesto a continuar aprendiendo cada día. El hecho de que el curso 2017-18 se hayan cubierto todas las plazas ofertadas nos ayuda a continuar y demuestra que un máster centrado en la problemática específica de la enseñanza del portugués a hispanohablantes impartido online, tiene futuro.

4. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Almeida, M. E. B. (2011). *Tecnologias e currículo: trajetórias convergentes ou divergentes*. São Paulo: Paulus.
- Backhoff, E.; Velasco, V. & Peón, M. M. (2013). Evaluación de la competencia de expresión escrita argumentativa de estudiantes universitarios. *Revista de la Educación Superior*, 42(167), 9-39.
- Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Alcalá de Henares: Instituto Cervantes. [Disponible en http://cvc.cervantes.es/OBREF/marco/cvc_mer.pdf – última fecha de consulta: 15-12-2017]
- Gomes, M. J. (2010). Problemáticas da avaliação em educação online. In M. Silva; L. Pesce & A. Zuin (org.). *Educação Online. Cenário, formação e questões didático-metodológicas*, (pp. 309-336). Rio de Janeiro: Wak Editora.
- Illera, J. (2004). *El aprendizaje virtual. Enseñar y aprender en la era digital*. Rosario: Homo Sapiens.

INTERAÇÕES ORAIS TUTOR-APRENDENTE NO CURSO A DISTÂNCIA *E-LENGUA - PORTUGUÊS A1*: FATORES INDUTORES DE QUEBRAS DE COMUNICAÇÃO

Cristina Martins

CELGA-ILTEC – Universidade de Coimbra. crismar@fl.uc.pt

Conceição Carapinha

CELGA-ILTEC – Universidade de Coimbra. mccarapinha@fl.uc.pt

Celeste Vieira

Ensino a Distância – Universidade de Coimbra. celeste.vieira@uc.pt

RESUMO

Partindo das quebras de comunicação registadas em interações entre falantes nativos e não nativos do português europeu, o presente estudo analisa os comportamentos dos nativos que induzem essas quebras. Baseada em dados extraídos de interações produzidas por cinco pares tutor-aprendente durante uma videoconferência, a análise apoia-se na investigação sobre o papel da interação na aquisição de LNM e também nos contributos da *Conversational Analysis-for-SLA*. Os resultados apontam para a existência de dois comportamentos potenciadores de quebras comunicativas: as falsas paráfrases e a mudança abrupta de tópico discursivo. Ambos constituem estratégias disruptivas do bom funcionamento interacional, podendo a sua análise contribuir para melhorar a formação de professores de PLE em cursos a distância.

ABSTRACT

This study analyses behaviours by native speakers that induce communication breakdown during verbal interactions with non-native learners of European Portuguese. Data for this research has been obtained from videoconference interactions involving 5 teacher-learner pairs. This analysis follows previous research on the role of interaction in the acquisition of a second language and also contributions made by Conversational Analysis for SLA. Results identify two behaviours leading to communication breakdown: false paraphrases and abrupt changes in topic. Both strategies are disruptive of efficient interactions, and their analysis can contribute to improve the training of PSL teachers in distance learning.

1. LINHAS PRINCIPAIS

Este estudo enquadra-se na investigação sobre o papel da interação na aquisição de línguas não maternas. Partindo da hipótese de *input* compreensível de Krashen (1981), complementado com os trabalhos de Long (1983), Gass, Mackey & Pica (1998), entre outros, e com o contributo recente da pesquisa interacionista de Brouwer & Wagner (2004), Firth & Wagner (2007) e Markee & Kunitz (2015), existe hoje evidência da operacionalidade de *input* modificado por locutores nativos (LN) ou não nativos (LNN) mais proficientes, no sentido da prevenção e da remediação de quebras comunicativas em interações com LNN menos proficientes.

2. OBJETIVOS

O presente estudo tem por objetivo a identificação e tipificação dos comportamentos verbais indutores de quebras comunicativas, protagonizados por LN a desempenhar o papel de tutores, no decurso de interações orais com LNN, estudantes de Português A1.

Centrar-nos-emos na análise de duas categorias específicas: a reformulação de perguntas conducente a falsas paráfrases e a mudança de tópico não enquadrada por *framing* ou *focusing moves* (Sinclair & Coulthard 1975).

3. METODOLOGIA

Os dados foram extraídos das interações produzidas por pares tutor-aprendente durante uma conversa, realizada por *Skype*, no âmbito do curso a distância *E-LENGUA - Português A1*, criado no contexto do projeto europeu E-LENGUA¹. Trata-se de uma atividade de interação oral síncrona que visa a apresentação pessoal dos interlocutores. Os participantes são 5 aprendentes de PLE do nível A1, que frequentam uma unidade curricular presencial oferecida pela Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra (FLUC), e 5 tutores, igualmente estudantes daquela instituição, dos quais quatro são falantes nativos do português europeu e um (altamente proficiente) do português de Moçambique como língua segunda.

1 E-Learning Novelties Towards the Goal of a Universal Acquisition of Foreign and Second Language (<http://celga.iletec.pt/projects/elengua.html>)

As conversas foram gravadas em formato vídeo-áudio e procedeu-se à análise qualitativa de conteúdo, tendo sido feito um levantamento das ocorrências de quebras de comunicação, complementado com o recenseamento das tentativas de reparação. A acentuada assimetria de proficiência linguística dos interlocutores faria prever quebras de comunicação. Neste estudo, porém, interessou-nos focar os comportamentos dos tutores que, conquanto com intuitos reparadores, antes fomentam estas quebras.

4. RESULTADOS

As quebras de comunicação são percebidas como ameaças à manutenção da interação. Por este motivo, e dado o seu papel de gestores da interação, os tutores assumem a responsabilidade de preservar a sua continuidade. Essa preocupação traduz-se em comportamentos de luta ou de fuga (*fight or flight*).

4.1. Comportamentos de luta

Identificámos um conjunto de estratégias, com intuito reparador de quebras de comunicação, que recorrem, por um lado, a estruturas interrogativas, com valor de pergunta, e, por outro, a um vasto grupo de recursos verbais e paraverbais (que não se inserem no grupo anterior). No conjunto de estratégias interrogativas, destacamos, no contexto em análise, as falsas paráfrases, que se definem como perguntas subsequentes à quebra, e que incidem sobre o mesmo tópico, mas que, na realidade, visam a obtenção de uma informação diferente, acentuando essa quebra. Neste sentido, diferem das perguntas categorizadas como verdadeiras reformulações, com ou sem simplificação estrutural, que representam formas alternativas de requerer a mesma informação.

As falsas paráfrases foram subdividas em: (i) perguntas parciais transformadas em perguntas totais ($P \rightarrow T$); (ii) manutenção do mesmo tipo de pergunta ($P \rightarrow P$ ou $T \rightarrow T$).

- i. O que gostas de fazer nos tempos livres? Ficas em casa? Sais com os teus amigos? ($P \rightarrow T$)
- ii. Gostas de estar em Coimbra? (*quebra*) Gostas de Coimbra? ($T \rightarrow T$)
Estás em Portugal para fazer o quê? (*quebra*) Estás a estudar que curso? ($P \rightarrow P$)

4.2. Comportamentos de fuga

Identificámos também uma categoria genérica, a mudança de tópico, que traduz um comportamento de fuga ao problema comunicativo. É, contudo, possível distinguir entre as mudanças de tópico com capacidade reparadora e as que geram novos problemas comunicativos, acentuando a quebra já existente. O traço distintivo é a existência, ou não, de enquadramento para sinalizar essa mudança. Na perspetiva do LNN, a presença desse *framing* ou *focusing move* tem um efeito harmonizador da interação, pois iliba-o do ónus da quebra (*relief*). Já as mudanças de tópico radicais (sem aviso prévio) são fortemente perturbadoras da coerência da interação, promovendo progressões temáticas abruptas, sem fechar adequadamente os tópicos anteriores.

(i)

Tutor - Tu vieste para Portugal?

Aprendente - *No*.

T – Não? Então? Onde estás? Onde estás a conversar? Onde estás?

A – *Bem.

T – Onde estás? Em casa?

A - *Na casa.

T – Estudas português?

A – Sim.

T – Porquê?

A – *I don't know*.

T – Gostas de línguas?

A – *No*.

Sendo essencial gerar uma base de entendimento mútuo entre participantes cuja competência linguística é assimétrica, estes dois comportamentos verbais são contraproducentes. A análise efetuada tem como objetivo sustentar a elaboração de um guião de boas práticas com utilidade para a formação de professores de PLE em cursos a distância.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Brouwer, C. & Wagner, J. (2004). Developmental Issues in Second Language Conversation. *Journal of Applied Linguistics*, 1(1), 29-47.
- Firth, A. & Wagner, J. (2007). On Discourse, Communication, and (Some) Fundamental Concepts in SLA Research. *The Modern Language Journal*, 91, 757-772.
- Gass, S.; Mackey, A. & Pica, T. (1998). The Role of Input and Interaction in Second Language Acquisition: Introduction to the Special Issue. *Modern Language Journal*, 82(3), 299-307.
- Krashen, S. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon.
- Long, M. (1983). Linguistic and Conversational Adjustments to Nonnative Speakers. *Studies in Second Language Acquisition*, 5, 177-194.
- Markee, N. & Kunitz, S. (2015). CA-for-SLA Studies of Classroom Interaction: Quo Vadis? In N. Markee (Ed.), *The Handbook of Classroom Discourse and Interaction* (pp. 425-439). Oxford: John Wiley & Sons.
- Sinclair, J. & Coulthard, R.M. (1975). *Toward an Analysis of Discourse: The English Used by Teachers and Pupils*. London: Oxford University Press.

NUEVOS CONTEXTOS DE APRENDIZAJE *ONLINE*: MOOC DE PORTUGUÉS LE PARA HISPANOHABLANTES DE LA UEX

Maria Luísa Leal

Universidad de Extremadura. lleal@unex.es

M^a Jesús Fernández

Universidad de Extremadura. mjesusfg@unex.es

Beatriz Rodríguez Caldera

Universidad de Extremadura. mooc@unex.es

RESUMEN

Presentamos en este trabajo el MOOC de *Introducción a la lengua y cultura portuguesas para hispanohablantes* llevado a cabo por docentes de la Universidad de Extremadura que forma parte de la I Convocatoria de cursos MOOC lanzada por dicha universidad para el curso 2017-2018.

ABSTRACT

In this paper, MOOC course Introduction to Portuguese Language and Culture for Spanish Speakers is presented. That massive online course (MOOC) has been created by University of Extremadura scholars, under the umbrella of MOOC first edition in this university (2017-18).

1. INTRODUCCIÓN: LOS MOOC EN LA UNIVERSIDAD DE EXTREMADURA

La democratización del conocimiento y la flexibilización espacio-temporal propiciada por el desarrollo de tecnológico han supuesto un cambio en el paradigma educativo actual. En los últimos años, las universidades han tenido que enfrentarse a los nuevos retos de la Sociedad de la Información y el Conocimiento, en un entorno cada vez más caracterizado por la digitalización, globalización y diversidad. En este contexto se hace necesaria la adaptación a las necesidades reales del alum-

nado siglo XXI. Es en este marco donde surgen los MOOC (del inglés, *Massive Open Online Courses*), como una nueva modalidad educativa que aprovecha los recursos tecnológicos en búsqueda de un aprendizaje masivo y abierto.

La Universidad de Extremadura (UEX) se suma a esta nueva corriente educativa convirtiéndose el desarrollo de los MOOC en un aspecto estratégico. Los objetivos definidos para el desarrollo de la I Convocatoria de MOOC de la UEX (junio de 2016) consisten en primer lugar en la implementación de un entorno de trabajo operativo y funcional para los MOOC, lanzando un proyecto piloto orientado a la producción y soporte de cursos masivos, abiertos y online competitivos. El segundo objetivo del proyecto es propiciar el cambio de paradigma formativo en la búsqueda de la modernización de los procesos de educación y aprendizaje por medio de los nuevos recursos de innovación docente *elearning*.

La UEX lanza este proyecto con el apoyo de un agente externo, Miríada X, considerada como una de las plataformas de distribución de MOOC referente en el contexto hispanoamericano por su amplio prestigio internacional y consolidada trayectoria. Esta colaboración ayuda a la UEX a posicionarse dentro de la extensa oferta de MOOC que hay en la actualidad. La Universidad cuenta además con la participación del Vicerrectorado de Calidad, como impulsor y organizador de este proyecto piloto; miembros del Personal Docente e Investigador (PDI), base fundamental para la constitución de los grupos promotores, responsables del diseño instruccional de los cursos, producción de contenidos educativos y de su impartición; EVEX (Entorno Virtual de Exposición gestionado por Onda Campus), productora encargada del diseño de la imagen de marca del proyecto y de la producción audiovisual de los cursos; y por último, el Gabinete de Información y Comunicación de la UEX.

Durante el desarrollo del proyecto destacan tres etapas para la creación de un ecosistema sostenible y funcional en el desarrollo de los MOOC. La primera etapa consiste en la “Planificación del curso y producción de los contenidos”. En esta fase participan de forma activa el Vicerrectorado de Calidad, EVEX, PDI y Miríada X. El Vicerrectorado de Calidad definió las bases del proyecto, se elaboró documentación específica con el procedimiento a seguir, se redactaron una serie de guías que han servido de soporte y ayuda a los grupos promotores, se definió un calendario de actuación con sesiones de formación dirigidas a los docentes y se concretó un cronograma de grabaciones para los grupos promotores. Por su parte, Miríada X ofreció formación y convocó sesiones virtuales para resolver dudas, además facilitó documentación específica de apoyo sobre el manejo de la plataforma. Los materia-

les son subidos a la plataforma para su posterior revisión por parte de los técnicos de Miríada X. Una vez los cursos son validados por Miríada X se concreta la fecha de inicio y se desarrollan las acciones de promoción y difusión. En la segunda fase dedicada a la “Ejecución e impartición del curso”, los grupos promotores hacen seguimiento del curso según la planificación académica. Una vez finalizado el MOOC se desarrolla la última fase dedicada al “Seguimiento y evaluación de los resultados”. Se elabora un Informe Final de cada MOOC por parte del Vicerrectorado de Calidad en el que se tienen en cuenta aspectos estadísticos, pero también se valora la implicación de los grupos promotores, calidad de sus materiales. Los coordinadores de los grupos también participan en este Informe con su valoración de la experiencia y detección de posibles mejoras de cara a próximas ediciones.

2. EL MOOC DE PORTUGUÉS PARA HISPANOHABLANTES DE LA UNIVERSIDAD DE EXTREMADURA

El MOOC de Portugués para Hispanohablantes de la Universidad de Extremadura surge de un concurso de circunstancias: la importante demanda de aprendizaje de portugués entre hispanohablantes, la oportunidad proporcionada por la I Convocatoria para la Elaboración de los MOOC lanzada por la UEx y el hecho de que algunos docentes de portugués están involucrados en el Máster en Enseñanza de Portugués Lengua Extranjera para Hispanohablantes (MEPLEH), que tuvo su primera edición en 2016-2017 y que reúne TIC y Didáctica del portugués. La elaboración de un primer curso MOOC dirigido a hispanohablantes es, pues, una forma de continuar esta línea innovadora en la enseñanza del portugués en la UEx.

Con este curso pretendemos, en primer lugar, que el estudiante aprenda a hablar, escribir y entender el portugués elemental: presentarse, hablar sobre situaciones del día a día o experiencias de vida en Portugal, es decir, que adquiera un conocimiento instrumental de la lengua portuguesa a un nivel introductorio. En segundo lugar, que amplíe su información sobre manifestaciones culturales de la sociedad portuguesa contemporánea. Por último, que sea capaz de reconocer algunas de las principales diferencias entre los sistemas lingüísticos portugués y español a nivel fonético, morfosintáctico y léxico.

El curso consta de seis módulos y exige entre tres y cuatro horas de trabajo semanal. En la primera semana el alumno se familiariza con los sonidos del portugués europeo, aprende unas primeras nociones de gramática y adquiere algunos

conocimientos sobre el idioma y el territorio portugués. En la segunda semana se introducen diálogos donde, desde el primer momento, se utiliza el portugués real, sin omisión de construcciones gramaticales no estudiadas. El objetivo es la comprensión que, con lo aprendido sobre los sonidos del portugués y la posibilidad de volver atrás todas las veces que sean necesarias, es posible alcanzar. En la tercera semana, los diálogos presentan situaciones como la búsqueda de alojamiento y los contenidos gramaticales ayudan a situarse o a situar objetos en el espacio, además de permitir profundizar en el estudio de sonidos consonánticos. Los contenidos culturales nos traen tres de las más importantes ciudades portuguesas. El módulo cuatro introduce situaciones comunicativas en el contexto de las compras o el restaurante y, desde el punto de vista cultural, da a conocer algunos elementos de la gastronomía portuguesa. El módulo cinco plantea problemas que pueden tener lugar durante una cena o en un desplazamiento en coche e introduce el estudio un poco más sistemático de las vocales en portugués. El módulo seis, en su primer diálogo, presenta una situación de comunicación entre portugués y español. Pretende ponerse de manifiesto en este módulo la existencia de un número muy importante de falsos amigos entre portugués y español. Los contenidos culturales subrayan algunas diferencias entre las costumbres de España y Portugal.

Están disponible, además, en el curso un foro de discusión y materiales complementarios para ampliar conocimientos. Para la autoevaluación el alumno dispone de ejercicios diseñados para ayudarlo a progresar y a mantenerse motivado.

3. UN MOOC DE LENGUA PORTUGUESA PARA PRINCIPIANTES

El perfil del estudiante al que este MOOC va dirigido es el de un aprendiz hispanohablante sin conocimientos previos de lengua portuguesa, es decir, un principiante absoluto que trabajará el nivel A1 del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas. Este nivel determina los contenidos gramaticales del curso, presentados de forma simple y, en principio, fuera de cualquier contexto de uso, aunque remitan a los que el estudiante va encontrando en los diálogos. Partiendo de que el alumno no ha tenido necesariamente contacto con el idioma extranjero, la información sobre la lengua portuguesa arranca con la exposición de contenidos básicos para la comunicación verbal, como los pronombres personales de sujeto, las formas de tratamiento o los verbos “ser” y “estar”. Se insistirá particularmente en mostrar los principales componentes morfológicos de la lengua

portuguesa: artículos, determinantes demostrativos, posesivos, numerales, principales verbos en las tres conjugaciones (regulares e irregulares), etc. Los tiempos elegidos para la iniciación al sistema verbal del portugués han sido las formas del Indicativo del Presente y del Pretérito Perfeito Simples.

La fonética es un aspecto relevante en la presentación gramatical. Se han seleccionado varios elementos con los que se persigue un conocimiento explícito de algunos sonidos propios del portugués que no existen en el español (s sonora, palatales sorda y sonora y sus respectivos grafemas, diferencia b/v, articulación de la erre, etc.), así como las diferencias de articulación de los sonidos vocálicos de acuerdo con su tonicidad o nasalización. En estrecha relación con la fonética, se ha tratado la acentuación gráfica como una herramienta útil para la pronunciación de las vocales. Se pone de relieve la importancia concedida a que el alumno sea expuesto de manera reflexiva a ciertos aspectos de la fonética portuguesa desde un punto de vista contrastivo que le permita ser consciente de las similitudes y de las diferencias. Con todo ello, se busca ofrecer los instrumentos lingüísticos básicos necesarios para que el alumno sea capaz de ir acompañando los otros documentos de trabajo, diálogos y textos de contenido cultural.

Como decíamos, este MOOC de lengua portuguesa va dirigido a hispanohablantes. De ello se derivan varias opciones adoptadas por el equipo docente para su elaboración: los contenidos de naturaleza gramatical son presentados en español y, con frecuencia, se ha pretendido dejar indicaciones en que se comparan las lenguas portuguesa y española.

Respecto al uso del español como idioma vehicular para las presentaciones gramaticales (y también para otros momentos), se parte de la premisa de que el curso quiere atraer a estudiantes sin conocimientos previos de portugués que si recibieran todo el *input* en dicha lengua podrían desanimarse ante las primeras dificultades de comprensión o tendrían que invertir mucho más tiempo en ciertos momentos del curso. Así, la lengua materna puede desempeñar un papel facilitador. Por otro lado, se ha optado por un enfoque comparativo de ambas lenguas a través de indicaciones breves y precisas, considerando el efecto beneficioso que la LM puede desempeñar en determinados momentos, siempre que sea de una manera controlada y adecuada a los contextos. La especificidad del aprendizaje a través de un curso MOOC (brevedad, dedicación temporal reducida, normalmente fuera de un contexto de inmersión...) se une a la idea de la transferencia positiva, es decir, al hecho de que en muchos aspectos lingüísticos la proximidad entre las lenguas portuguesa y española puede representar una ventaja para el enfoque contrastivo.

En conclusión, a raíz de esta I Convocatoria Piloto de MOOC, en el último año la UEx ha producido 10 MOOC gracias a la participación de 44 docentes. En cuanto a la producción de contenidos destaca la realización de 290 vídeos que han supuesto la edición de más de 25 horas de metraje. Los primeros MOOC publicados en Miríada X en los meses de abril a julio han contado con la inscripción de cerca de 9.500 usuarios procedentes de más de 30 países. Entre ellos se encuentra este MOOC *Introducción a la lengua y cultura portuguesas para hispanohablantes* que, en nuestro entender, viene llenar un vacío en la oferta y permitir corresponder a una demanda que creemos amplia.

SECÇÃO 5

OUTRAS PROPOSTAS GERAIS DA LÍNGUA, LITERATURA E CULTURA PORTUGUESA

“DESCOMPLICANDO” EL VOCALISMO DEL PORTUGUÉS PARA LLEVARLO AL AULA

Rocío Alonso Rey
Universidad de Salamanca
rocioalonsorey@usal.es

RESUMEN

Los métodos de portugués para hablantes de español más utilizados, como *Português para todos*, *Entre nós* o *Português XXI*, y los manuales de pronunciación (Coelho e Oliveira, 2014; Espada, 2006; Malcata, 2008) a la hora de introducir el vocalismo del portugués, reducen su presentación a una correlación entre sonidos y grafías que se desgranán en sucesivas unidades. Este tratamiento “ortográfico dependiente” y serial elude la presentación de aspectos estrictamente fonéticos y fonológicos fundamentales para la comprensión, organización e instrumentalización del nuevo sistema.

En este trabajo se revisa la organización y funcionamiento del sistema vocálico del portugués y los aspectos clave para los hispanohablantes, desde el inventario de fonemas a las realizaciones fonéticas pasando por el proceso del vocalismo átono, con el objeto de proponer una aproximación alternativa a la encontrada en los citados materiales, que tome como punto de partida no las grafías sino la propia organización y funcionamiento de la componente fonológica, haciendo comprensibles las nuevas categorías y procesos al aprendiz.

ABSTRACT

Most popular books of Portuguese for Spanish speakers, such as *Português para todos*, *Entre nós* o *Português XXI*, or pronunciation handbooks (Coelho e Oliveira, 2014; Espada, 2006; Malcata, 2008) present Portuguese vowel system as a correlation between sounds and spelling, successively explained in their learning units. This orthography-dependent and serial treatment evades the presentation of phonetic and phonologic aspects that are key to understand, organise and use the new acquired system.

In this paper the organisation and functioning of the Portuguese vowel system is reviewed, and the most relevant aspects for Spanish speakers, such as the phoneme repertoire, the phonetic realisation, or the atonic vowel system are analyzed. This research aim is to formulate an alternative approach to Portuguese vowel system, different from the stated in those handbooks, not based in the writing system but on the phonologic organisation and functioning, making new categories and processes more understandable to learners.

OBJETIVOS Y JUSTIFICACIÓN

La pronunciación es uno de los aspectos más descuidados en la enseñanza de segundas lenguas. En comparación con el léxico o la gramática, ha ocupado un papel secundario y marginal hasta el punto de ser calificada como asignatura pendiente, huérfana o cenicienta de la enseñanza. La enseñanza de portugués no es una excepción, su tratamiento deficitario ha sido puesto de relieve en varios análisis de materiales de enseñanza: la presencia de la pronunciación es escasa y superficial, y se considera insuficiente y desorganizada. En los manuales específicos de portugués para hablantes de español (PHE), se observa además que la presentación se reduce a correspondencias entre letras y sonidos y que no se desarrollan de forma específica y explícita los aspectos fonéticos y fonológicos pertinentes. Esta negligencia en el tratamiento de la pronunciación afecta especialmente al vocalismo en el caso del PHE. Los sistemas vocálicos de ambas lenguas presentan diferencias muy marcadas desde el punto de vista comparativo y la mayor riqueza vocálica del portugués causa notables dificultades a estos aprendices. Teniendo en cuenta el funcionamiento y organización del vocalismo oral del portugués en este trabajo se realiza una propuesta didáctica que permita solucionar algunos problemas detectados en los manuales.

METODOLOGÍA

Tomando como base la descripción de Mateus y d'Andrade (2000) y Mateus (2003) se determinan los aspectos que deben formar parte del conocimiento instrumental del aprendiz (y que implican operaciones de diversa naturaleza), relacionados con la distribución del espacio fonológico, la dependencia del acento, los subsistemas tónico y átono y el proceso del vocalismo átono y su bloqueo.

Se revisan a continuación el tratamiento inicial de estos aspectos en los libros de texto más utilizados en el aula, dirigidos a hablantes de español, como *Entre nós* y *Portugués para todos*, o que se presentan como adecuados para este tipo de aprendices, como *Português XXI* y se examinan los aspectos problemáticos detectados.

RESULTADOS

La presentación de correspondencias letra/sonido realizada en los manuales no tiene en cuenta la organización interna y el funcionamiento de la componente fonológica. En concreto se ignoran las diferencias entre fonemas y fonos, y las

diferentes operaciones o tipos de conocimiento implicados. Este tratamiento no permite que el alumno tenga una visión clara de cómo se organiza el sistema y solo será capaz de reconstruir una especie de lista no jerarquizada de correspondencias letra/sonido.

En segundo lugar, se produce una acumulación de retos de aprendizaje: este enfoque hace que el aprendiz tenga que procesar en un mínimo espacio de tiempo aspectos relacionados con la delimitación del espacio fónico, el desarrollo de reglas y asociaciones léxicas nuevas. Además estos conocimientos se desarrollan mediante un número insuficiente de actividades.

Asimismo, el tratamiento se caracteriza por la ausencia de enseñanza explícita de los principios de organización y funcionamiento de la lengua. Se confía en que la mera exposición auditiva resultará automáticamente en su reconocimiento o distinción y, en consecuencia, en la capacidad para producirlos, sin explicación u observación de rasgos o características articulatorias. Por otro lado, no se da cuenta explícitamente de las reglas o fenómenos que se producen. En el mejor de los casos, recaería sobre el profesor la tarea de presentar y desarrollar esos aspectos.

En términos generales, el tratamiento de la competencia fonológica consiste en que los alumnos desarrollen listas de correspondencias grafía/sonido, que no reflejan la organización del sistema, en las que se acumulan operaciones complejas, que ni siquiera se explican y deben ser procesadas e interiorizadas a partir de un número insuficiente de actividades.

PROPUESTA

La alternativa consiste en realizar un tratamiento basado en la organización y funcionamiento de la componente fonológica (y no la mera correspondencia entre grafía y fonos) partiendo de una visión global del sistema, que tenga como eje los conocimientos y operaciones implicados.

En los niveles más bajos esta propuesta adopta como aspectos fundamentales:

- a. la incorporación de las medias abiertas como clave fonológica y
- b. la incorporación del proceso del vocalismo átono como aspecto fonético.

En la introducción del vocalismo tónico los aspectos clave que se contemplan son: la redistribución del espacio fonológico, con la inclusión de [ɛ, ɔ] y su incorporación como unidades distintivas, palabra por palabra.

En el tratamiento del vocalismo átono, los aspectos clave a considerar serían: la dependencia del acento para el uso de los subsistemas, el proceso del vocalismo átono y las unidades correspondientes de este subsistema.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Almeida Filho, J. C. (1995). Uma metodologia específica para o ensino de línguas próximas? In J. C. Almeida Filho, *Português para estrangeiros interface com o espanhol* (pp. 13-21). Campinas: Pontes.
- Alonso, R. (2016a). O ensino da pronúncia de português a hispanofalantes: o que tratar e como. As vogais. Comunicación presentada en el XIII Congreso Internacional BRASA.
- Alonso, R. (2016b). Adquisición y enseñanza de la pronunciación de las consonantes del portugués a hispanohablantes. Comunicación presentada en el VIII Congreso AEAL.
- Bartolí, M. (2005). La pronunciación en la clase de lenguas extranjeras. *Phonica*, 1.
- Câmara Jr, J. M. (1970). *Estrutura da língua portuguesa*. Petrópolis: Vozes.
- Celce-Murcia, M.; Brinton, D. M. & Goodwin, J. M. (1996). *Teaching Pronunciation. A Reference for Teachers of English to Speakers of Other Languages*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Deng, J. *et al.* (2009). English Pronunciation Research: The Neglected Orphan of Second Language Acquisition Studies? *Working Paper WP05-09*.
- Derwing, T. M. (2010). Utopian goals for pronunciation teaching. In J. Levis & K. LeVelle, *Proceedings of the 1st Pronunciation in Second Language Learning and Teaching Conference* (pp. 24-37). Ames, IA: Iowa State University.
- Derwing, T. M. & Munro, M. (2005). Second Language Accent and Pronunciation Teaching: A Research-Based Approach. *TESOL Quarterly*, 39(3), 379-397.
- Dias, A. C. (2009). *Entre nós I*. Lisboa: Lidel.
- Ferreira, H. J. & Pereira, F. (2003). *Português para todos*. Vol. 1 Salamanca: Luso-Española de Ediciones.
- Gilbert, J. B. (2010). Pronunciation as orphan: What can be done? *TESOL SPLIS News*, 7(2).
- Hora, A. F. da (2000). Comparación fonológica del español y del portugués de Brasil. *Anuario brasileiro de estudos hispânicos*, 10, 15-29.
- Mateus, M. H.; Brito, A. M.; Duarte, I.; Hub Faria, I. *et al.* (2003). *Gramática da língua portuguesa*. Lisboa: Caminho.
- Mateus, M. H. & d'Andrade, E. (2000). *The Phonology of Portuguese*. Oxford: OUP.
- Quilis, A. (1979). Comparación de los sistemas fonológicos del español y del portugués. *Revista Española de Lingüística*, 9/1, 1-22.
- Silveira, R. & Rossi, A. (2006). Ensino da pronúncia de português como segunda língua: considerações sobre materiais didáticos. *Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL*, 4(7).
- Tavares, A. (2012). *Português XXI*. Vol 1. Lisboa: Lidel.
- Vázquez Cuesta, P. & Mendes da Luz, A. (1971). *Gramática da Língua Portuguesa*. Lisboa: Edições 70.

HÁ CONSCIÊNCIA SOBRE GESTOS EMBLEMÁTICOS PORTUGUESES?

Bárbara Azevedo

Universidade do Porto. barbarazevedo6187@gmail.com

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo a reflexão sobre gestos emblemáticos do Português Europeu, fundamentados em diversos autores teóricos, como Kendon (2004) e Payrató (2013).

Neste âmbito, foi feita uma escolha de emblemas que consideramos mais típicos do Português Europeu. Com base nesses emblemas, foi submetido um inquérito a um grupo heterogéneo de indivíduos.

Nesta reflexão, serão realizadas uma análise quantitativa e qualitativa dos inquéritos realizados a indivíduos de diversas regiões de Portugal sobre o significado de gestos emblemáticos selecionados previamente. Mais ainda, para aprofundar este assunto, foram explorados dois tipos de emblemas específicos e usuais em Português Europeu, reconhecidos por todos os inquiridos e tentar explicar as suas informações simbólicas, a alteração e a perda de motivação ao longo do tempo e, por fim, como se estabeleceu na comunidade portuguesa.

ABSTRACT

In this paper some symbolic or emblematic gestures of European Portuguese are discussed, following previous work by theoretical scholars such as Kendon (2004) or Payrató (2013).

A preselection of gestures of European Portuguese was made, including those considered as the most common, and then a survey was produced and sent to a diverse group of people from across Portugal. A quantitative and qualitative analysis of that survey was made, including an analysis of gestures' meaning. Also, two specific types of emblematic gestures, well spread in European Portuguese and known by all respondents, were analysed in depth to explain their symbolism, their evolution, the rupture of their meaning in the course of time, and their consolidation in the Portuguese speaking community.

Este trabalho foi inicialmente desenvolvido para uma unidade curricular opcional do mestrado em Português Língua Segunda/ Língua Estrangeira da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, no ano letivo 2015/ 2016 e, no ano letivo seguinte 2016/ 2017, serviu como base para o meu estágio pedagógico e relatório de estágio para a finalização deste mesmo mestrado.

O presente trabalho tem como objetivo refletir sobre gestos emblemáticos do português europeu e para isso foi feita uma escolha de emblemas que consideramos mais típicos e submetemos um inquérito.

Os gestos são movimentos realizados, normalmente, com os membros superiores (mãos/ braços). É uma forma de comunicação não-verbal que acompanha, muitas vezes, a fala. Kendon (2004: 13-14 apud McNeill 2013: 29) afirma que os gestos são “actions that have the features of manifest deliberate expressiveness”

Contudo, quando incidimos a nossa atenção sobre este tema, verificamos que muitos gestos parecem ter um significado universal como o gesto de apontar ou de agressão.

Argile (1988:191, apud Rodrigues 2003: 65) afirma que os gestos são símbolos naturais e não inatos.

Por outro lado, McNeill (1992, apud Rodrigues 2003: 74) diz que os gestos podem ser globais e sintéticos por representarem unidades de significado compactas, não segmentadas e não lineares. Para este autor, um gesto pode conter inúmeros significados.

Os gestos subdividem-se em vários tipos, cuja classificação está associada à respetiva função. Estes contribuem para a comunicação-verbal, para esclarecer o conteúdo das palavras, para aumentar a coesão e organização do discurso, para reforçar as relações interpessoais e papéis sociais, entre outros.

Ekman e Friesen (1969, apud Rodrigues 2003: 68) divide-os em cinco categorias: *illustrators/ ilustradores; affect display/ manifestações de estados afetivos; regulators/ reguladores; adaptors/ adaptadores*, que se subdividem em *self-adaptors/ gestos de auto-adaptação, alter-adaptors/ gestos de alteradaptação e object adaptors/ gestos de adaptação ao objeto*; e, por fim, *emblems/ emblemas*. Estes últimos, são os abordados neste trabalho e são considerados gestos específicos de uma cultura apreendidos por elementos pertencentes a essa mesma cultura, que repetem ou substituem um conteúdo verbal, executados de forma consciente e intencional, podendo ter uma codificação arbitrária e serem traduzidos por palavras, como por exemplo colocar o dedo indicador sobre a boca, que significa silêncio. Os emblemas são usados inconscientemente ou intencionalmente pelo emissor e apresentados muitas vezes por termos relativos ao corpo humano, como a unidade fraseológica *ser/estar detrás da orelha* ou *ter garganta*.

Segundo Rodrigues (2003), à luz de Ekman e Friesen (1969), é através do estudo dos emblemas que muitas diferenças culturais se tornam evidentes. Por

exemplo, “o suicídio” é expresso gestualmente de diversas formas, consoante a cultura em questão.

Os emblemas podem funcionar autonomamente e/ou paralelamente à linguagem verbal. Em situações em que não há conteúdo verbal, estes podem ser os únicos a transmitir informações numa interação face a face, como o gesto de mover a palma da mão da direita para a esquerda repetidamente para um colega de trabalho, afirmando que um indivíduo *está cego/tapado*, ou seja, não vê o que está à sua frente.

Um emblema tem uma motivação, ou seja, apresenta uma base que pode ser de três tipos: um objeto, uma abstração ou um idiomatismo.

Para o desenvolvimento deste trabalho, como referido anteriormente, foi submetido um inquérito a vinte e sete pessoas, quinze mulheres e treze homens, entre os dezoito e os trinta anos de diferentes proveniências de Portugal (Trofa, Vila Nova de Gaia, Porto, Esposende, Funchal, Paredes de Coura, Vila do Conde, Famalicão e Santo Tirso) e graus de escolaridade (12º ano, Licenciatura e Mestrado). Aqui, o inquirido tinha de visualizar o vídeo sobre vinte unidades fraseológicas associadas a gestos e, dizer o significado de cada uma e, assim como a expressão utilizada.

Através deste inquérito foi possível verificar que o gesto *fazer pouco* não foi identificado, mas, em contra partida, os gestos *ter garganta*, *ser tapado*, *ter medo*, *juntinhos*, *silêncio/ estar calado* e *acabou* foram reconhecidos por todos os inquiridos.

Em modo de conclusão deste inquérito, conseguimos constatar que oitenta e um por cento dos inquiridos reconheceram os gestos selecionados e que, apenas, dezanove por cento não os reconheceram.

Por fim, para aprofundar mais este tema, decidimos investigar duas unidades fraseológicas com gestos associados, no que diz respeito ao contexto histórico, significado e equivalentes fraseológicos

A primeira unidade fraseológica é *estar com/ ter dor de cotovelo*, sendo definida como ciúme ou despeito por motivos de amor, sentimento de inveja, tristeza e frustração. Mais, *dor de canela*, *dor de corno* e *cabeça inchada*, *botar o olho grande em (algo de alguém)*, *não pode ver uma camisa lavada (a alguém)*, *ser como o frade nabiça* (Açores) são sinónimos desta mesma unidade fraseológica.

Contudo, apesar do que foi anteriormente referido, existe uma imagem que também está associada a esta expressão corrente. Segundo algumas pessoas e estudiosos

sobre a origem de idiomatismos, *ter/ estar dor de cotovelo* pode referir-se a alguém que sofreu uma decepção amorosa, originando ciúmes e tristeza. A “imagem” diz respeito a uma pessoa sentada num bar, com os cotovelos apoiados em cima de uma mesa ou de um balcão, bebendo uma bebida e lamentando o seu desgosto amoroso. Dizem que por estar muito tempo com os cotovelos apoiados, este fica com “dor de cotovelo”, daí a analogia a esta “imagem”.

A segunda unidade fraseológica eleita foi *estar pelos cabelos*. Esta é definida como estar de má vontade, a contragosto, com sacrifício, com muita pressa, em estado de irritação, zangado, simplicidade ou naturalidade à custa de trabalho ou sacrifício, em estado de agitação, preocupação, aborrecimento ou irritação, endividado, sem paciência para alguém. Contudo, a unidade fraseológica *estar cheio (até aqui)* tem um sentido equivalente, mas um gesto diferente associado. *Estar pelas pelinhas* (Madeira) e *estar/ ficar de saco cheio* (Brasil) são sinónimos desta unidade fraseológica.

Pensa-se que a origem desta imagem provém do desconforto semelhante a de quem está preso ou ser arrastado pelos cabelos e quer libertar-se rapidamente dessa situação. Pode estar relacionado, também, com a época da escravidão, em que as pessoas eram puxadas e agarradas pelos cabelos, como forma de punição. Todavia, há quem associe à parte superior do corpo humano, porque esta corresponde ao limite do mesmo.

Em suma, os gestos emblemáticos portugueses estão memorizados pelos falantes da comunidade portuguesa. Estes estão em constante reutilização, sabendo, deste modo, a comunidade o sentido metafórico agregado a eles. Por isso, à luz de Lakoff/Johnson (1980) e Lakoff (1987), Rodrigues, Cordas e Mouta (2003), as línguas são o reflexo das necessidades, dos interesses de comunicação do homem, do modo como interpreta e lida com o mundo que o rodeia, mas, também, que a forma de pensar está condicionada pela própria natureza e pelo lugar, assim como a forma de interagir.

Por último, este inquérito foi realizado durante uma das unidades didáticas lecionadas a estudantes do Grado en Lenguas y Literaturas Modernas – Português, da disciplina Lengua Portuguesa VII, na Facultad de Filosofía y Letras da Univerdad de Extremadura, em Cáceres, Espanha, a hispanofalantes e serviu como forma de aprendizagem de gestos e unidades fraseológicas do português, mas, também, como comparação com os gestos e unidades fraseológicas da sua língua materna, neste caso o espanhol.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Cestero, A. M. (1999). *Comunicación no verbal y enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Arco Libros.
- Corpas Pastor, G. (1996). *Manual de fraseología española*. Madrid: Gredos.
- Conselho da Europa (2001). *Quadro europeu comum de referência para as línguas - Aprendizagem, ensino, avaliação*. Lisboa: Edições Asa.
- Figueiredo, E. B. & Figueiredo, O. M. (2010). Unidades fraseológicas no ensino de PLE. Perspectiva intercultural. *Limite*, 4, 155-166.
- McNeill, D. (2013). Gestures as a window onto mind and brain, and the relationship to linguistic relativity and ontogenesis”. In C. Müller *et alii*. (2013). *Body-language-communication. Na international handbook on multimodality in human interaction* (handbooks of linguistics and communication science 38.1.), vol. 1, (pp. 28-54), Berlin/Boston: De Gruyter Mouton.
- Neves, O. (1999). *Dicionário de expressões correntes*. Lisboa: Coleção Dicionários, Editorial Notícias.
- Payrató, L. (2014). “Emblems or quotable gestures: structures, categories, and functions”. In C. Müller, *et alii*. (2014). *Body-language-communication. Na international handbook on multimodality in human interaction* (handbooks of linguistics and communication science 38.2.), vol. 2, (pp. 1474-1481), Berlin/Boston: De Gruyter Mouton.
- Poyatos, F. (1994a). *La comunicación no verbal. I. Cultura, lenguaje y conversación* (Vol. I). Madrid: ISTMO.
- Poyatos, F. (1994b). *La comunicación no verbal. Paralenguaje, kinésica e interacción II* (Vol. II). Madrid: ISTMO.
- Rente, S. (2013). *Expressões idiomáticas ilustradas*. Lisboa: Edições LIDEL.
- Rodrigues, I. (2003). *Fala e movimentos do corpo na interação face a face: estratégias de reparação e de (des)focalização e co-funções conversacionais na manutenção de vez*. Vol. 1-2. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- Rodrigues, I.; Cordas, J. & Mouta, M. (2003). Porque é que a cabeça deita fumo?: metáforas em idiomatismos do português, francês e alemão. In *Livro de Atas de Conferência Nacional - Língua Portuguesa: estruturas, usos e contrastes* (pp. 147-184). Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

